74
В53

ВІСНИК
ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Педагогіка
Випуск XXV

Івано-Франківськ
2008

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

НБ ПНУС
801433

ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Педагогіка

ВИПУСК XXV

Івано-Франківськ
2008

ББК 74
В 53

**ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ.
ПЕДАГОГІКА. 2008. ВИПУСК XXV.**

Друкується за ухвалою Вченої ради Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Імені Василя Стефаника
код 02125266
НАУКОВА БІБЛІОТЕКА
Інв. № 80133

Редакційна рада: д-р філол. наук, проф. В.В.Ґрещук *(голова ради);* д-р філос. наук, проф. С.М.Возняк; д-р філол. наук, проф. В.І.Кононенко; д-р істор. наук, проф. М.В.Кугутяк; д-р юрид. наук, проф. В.В.Луць; д-р філол. наук, проф. В.І.Матвіїшин; д-р фіз.-мат. наук, проф. Б.К.Остафійчук; д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко; д-р хім. наук, проф. Д.М.Фреїк.

Редакційна колегія: д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко *(голова редколегії)*; д-р пед. наук, проф. Т.К.Завгородня; д-р пед. наук, проф. А.В.Вихрущ; д-р пед. наук, проф. В.В.Кемінь; д-р пед. наук, проф. І.Є.Курляк; д-р пед. наук, проф. В.К.Майборода; канд. пед. наук Л.О.Мацук *(відповідальний секретар)*; д-р пед. наук, проф. А.С.Нісімчук; д-р пед. наук, проф. В.А.Поліщук.

Видається з 1995 р.

Адреса редакційної колегії:
76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепи,10,
Педагогічний інститут
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.
Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ
Прикарпатського національного університету, 2008.
Тел.: 71-56-22.

МАЛОВІДОМІ ТА НЕВІДОМІ ПЕРСОНАЛІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

УДК 371.035.6 (09)

Марія Чепіль

А. ЛОТОЦЬКИЙ ПРО ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ У ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС

У статті розкрито творчий доробок А. Лотоцького у царині методики виховної роботи з дітьми. Його теоретичний внесок і практична діяльність є надзвичайно значущі і різнобічні. Метою педагога було ознайомлення гімназистів з історією України та творами української літератури (від найдавніших до сучасних); участь в екскурсіях, походах, оснащення кабінетів портретами українських письменників, картинами вітчизняних і зарубіжних художників та ін. Такі заходи пропагували українське слово, сприяли збереженню народних традицій, формували національну свідомість учнів.

Ключові слова: *А. Лотоцький, виховна робота, позаурочний час, організаційно-методичні засади виховання, учнівська молодь.*

В умовах відродження української державності виховання свідомого громадянина й патріота рідної землі набуває нового змісту в контексті української перспективи. Зміст національного виховання спрямований на залучення громадян до глибинних пластів національної культури і духовності, формування в дітей та молоді національних світоглядних позицій, ідей, поглядів і переконань на основі цінностей вітчизняної і світової культури. Це спонукає до поглибленого вивчення й осмислення українського історико-педагогічного процесу, усвідомлення сутності внеску в його розвиток незаслужено забутих освітніх діячів і педагогів минулого.

На початку XX ст. розробкою теорії і втіленням у практику ідеї українського національного виховання займалися українські освітні діячі краю, серед них й А. Лотоцький. Незважаючи на складні умови, в яких опинилася українська освіта у міжвоєнний період, їхня висока національна свідомість, відданість державницькій ідеї, розуміння ролі виховання у національно-культурному відродженні сприяла активній боротьбі за її збереження.

В останні роки в Україні творчі надбання й сама постать А. Лотоцького привернули увагу вчених, передусім істориків та українознавців, громадських діячів, дослідників минулого. Окремі аспекти просвітницької діяльності А. Лотоцького, змісту його творів, опублікованих у періодичних виданнях, висвітлено у працях В. Качкана, Р. Коритко, Б. Якимовича (передмова до "Княжої слави"). В історико-педагогічній

науці педагогічна персоналія А. Лотоцького не досліджувалася, хоча в наукових розвідках Т. Завгородньої, В. Ковальчук, Б. Ступарика, М. Чепіль та інших звернено увагу на окремі аспекти його діяльності, на доцільність наукових пошуків означеної проблеми.

Мета статті – розкрити внесок Антона Львовича Лотоцького у методику виховання дітей у позаурочний час.

А. Лотоцький разом з однодумцями (М. Венгжин, М. Галущинський, Н. Гірняк, І. Крип'якевич, Г. Мартинець, Л. Смулка, І. Крип'якевич та ін.) багато уваги приділяв проблемам позашкільної освіти, переважно в практичній площині, маючи на меті підготовку молоді до свідомої праці для рідного краю, для поліпшення соціально-політичних умов життя. Педагоги, працюючи вчителями, керівниками аматорських колективів, учнівських театральних, хорових, самоосвітніх гуртків, стверджували, що саме через систему національного виховання, яке відповідає етнопсихології української дитини, забезпечується виховання патріотів, невтомних борців за самостійну Українську державу.

Педагог прагнув виховати національно свідоме покоління українців. Неабияку цінність становлять різноманітні форми, методи і численні прийоми виховання, в удосконаленні яких А. Лотоцький брав безпосередню участь. Він стає вчителем і виховником найвідомішої в краї своїми здобутками в національному вихованні Рогатинської приватної гімназії, де успішно працює в довоєнний та повоєнний період. Усебічно розглядаючи теорію і практику виховання, педагог використовував індивідуальні і колективні форми роботи.

Виховній праці педагог присвячував майже весь свій час. Де тільки були учні, там мусили бути й учителі – чи це в кіно, театрі, на спортивних площах, фестинах та інших імпрезах. Учні не тільки вивчали свої предмети, але мусили слухати й своїх вихователів, щоб тільки все, що гарне й ідейне, наповняло їхні серця. Учні й учителі творили якби одну велику родину [8].

Виховну роботу А. Лотоцький ґрунтував на національних традиціях. Вивчення звітів дирекції Рогатинської гімназії дає можливість стверджувати, що у стінах цього закладу панував культ знань і рідного слова. Національний колорит мали і релігійні свята. Всі урочистості в гімназії розпочиналися виконанням гімну "Ще не вмерла Україна!". Характерною ознакою свят було їх патріотичне спрямування. Святкові концерти ставали подією для всієї Рогатинщини. У них брали участь викладачі, учні, батьки, духовенство, представники громадськості.

Публікації в часописах того періоду свідчать, що виховний процес у гімназії був на високому рівня, а окремі форми і методи пропонувалося використовувати і в інших навчальних закладах. Завдяки зусиллям А. Лотоцького та інших вчителів, гімназія мала добре обладнані кабінети,

в яких були картини з історії української історії, портрети національних діячів.

Найбільш поширеними формами роботи з молоддю, до підготовки та проведення яких А.Лотоцький мав безпосередній чи опосередкований стосунок, були національні імпрези, свята, патріотичні вечори, гуртки, конференції, вистави, концерти, позакласне читання, прогулянки, екскурсії, курси українознавства, науково-популярні лекції, влаштування патріотичних свят, вечорів, видання популярних книжок українською мовою тощо. Великі можливості в галузі патріотичного виховання мали шкільні вечірки, виставки, академії, походи. Бесіди, пісні, вірші, наука про рідний край, історія, наука про землю, ручні роботи, співи, гімнастика мають сформувати в учнів "національну моральність", без якої народ не зможе відстояти собі незалежність, свободу, а якщо її навіть має, не зможе її захистити.

Важливе місце у діяльності А. Лотоцького посідали підготовка і проведення виховних заходів українознавчого спрямування: відзначення роковин відомих українських письменників, просвітніх діячів, академій тощо. Виголошення рефератів про відомих українців, їх творів, оформлення стіннівок, урочистостей – це те, що проводилося спільними зусиллями педагогів та учнів, збагачувало їх. Як свідчить джерельна база, організація навчання і виховання сприяла ініціативності педагогів і учнів, бажання працювати, навчатися у рідномовній гімназії надавало натхнення до творчої, якісної праці.

Велике виховне значення мало проведення свят на честь Тараса Шевченка, які формували в молоді громадянську зрілість. Шевченківські свята були не лише засобом ушанування поета, але й актом гуртування українців, виявлення їх власних національних почувань. Куль Тараса Шевченка будив національну свідомість. Так, відзначення 50-річчя від дня смерті Шевченка відбувалося за участю гімназистів, місцевих хорів, оркестрів, драматичних гуртків [4, 38]. Молодь демонструвала свою згуртованість, ідейність, національну гідність. На формування національної свідомості школярів та молоді великий вплив мала особистість поета і його слова.

А. Лотоцький розробив методичні рекомендації щодо підготовки і проведення Шевченківських свят, які були опубліковані у часописі "Рогатнець". Така серйозна підготовка й залучення до участі всієї громадськості консолідує різновікові категорії дітей і дорослих, створює атмосферу величності й вагомості святкування, що сприяє зростанню національної свідомості.

А. Лотоцький розробив методичні рекомендації щодо підготовки і проведення Шевченківських свят, які були опубліковані у часописі "Рогатнець" [10]. Їх сценарій охоплював десять позицій:

1. Упродовж двох днів (9 і 10 березня) у кожній українській домівці розмістити на вікнах спеціально виготовлені товариством "Рідної школи в Рогатині" портрети Шевченка.

2. На святково застеленому столі має лежати "Кобзар" або збірка поезій Шевченка, світлина із зображенням могили Шевченка у Каневі.

3. 10 березня – піст. Ввечері із першою зіркою – святкова вечеря. Перед вечерею – виголошення молитви за Україну. Поставити на стіл для пожертви на спорудження пам'ятника "золото нашої землі" – пшеницю – відповідно до можливостей і статків родини.

4. 9 березня не курити тютюну і не пити алкогольних напоїв.

5. 10 березня взяти участь у Службі Божій за душі борців, які загинули в боях за Україну.

6. Під час Служби Божої провести збір коштів для спорудження пам'ятника Т.Шевченку.

7. За погодженням зі шкільною владою 10 березня зробити вільним від уроків днем та провести імпрези, присвячені Кобзареві.

8. У читальнях Просвіти провести такі виховні заходи: читання вибраних творів Тараса Шевченка, концерти, постановки п'єс.

9. Напередодні – спільна святкова молитва вголос і промова.

10. На завершення святкових заходів заспівати "Боже Великий, Єдиний" [10, 9-10].

Така серйозна підготовка й залучення до участі всієї громадськості консолідує різновікові категорії дітей і дорослих, створює атмосферу величності й вагомості святкування, що сприяє зростанню національної свідомості.

А. Лотоцький пропагував культ Т. Шевченка серед народу, а також возвеличував Івана Франка як генія нації. Свідченням цього є численні статті у "Правді" ("Основоположники української культури", "Твори І. Франка"), "Рогатинці" ("Великий поклін Каменяреві", "Іван Франко" та ін.), активна участь в організації й проведенні свят, присвячених видатним особистям, робота в Рогатинській гімназії (організація бібліотек у читальнях, проведення конференцій, уроків словесності). Педагог писав: "І ми підемо шляхом, що пробив його для нас Він – Каменяр наш великий і серця наші славу співатимуть поки життя нашого Йому – Іванові Франкові" [9, 107]. Така діяльність виховувала у молоді пошану до визначних українців, додавала наснаги в боротьбі за національні ідеали.

Національно-виховний вплив мали й урочистості на честь українських діячів, як, наприклад, ушанування 18 березня пам'яті вченого-мовознавця Павла Житецького, травневі святкування річниці Маркіяна Шашкевича, Григорія Квітки-Основ'яненка [5, 37]. Про патріотичне спрямування заходів свідчить зміст програм, до яких увійшли твори Т. Шевченка, І. Франка, Д. Січинського, Ф. Колесси, високоідейні виступи педагогів,

учнів. Так, відзначаючи річницю "Просвіти" 8 грудня 1910 р. у гімназії з доповіддю від учнів виступив учень 4 класу Д. Барчук, а з промовою для молоді професор В. Ляхович.

Зазначимо, що А. Лотоцький працював у гімназії у той час, коли її діяльність мала українознавчий характер: навчальні предмети (українська мова, українська література, історія рідного краю, географія рідного краю), позаурочна робота (молодіжні товариства, наукові читальні, бібліотека), виховна робота (учнівське самоврядування, каси ощадності, екскурсії). Шкільна позакласна робота молоді зосереджувалась у гуртках. Так, наприклад, у 1912/13 н.р. діяло сім секцій секцій наукових читалень, які працювали в семи напрямах і –відповідно – існували такі відділи: 1) українознавчий, 2) філологічний, 3) історичний, 4) суспільно-економічний, 5) природничий, 6) хімічний, 7) антиалкогольний. Учні обирали близькі по духу та захопленнях секції і з допомогою викладачів організовували діяльність. А. Лотоцький очолював українознавчу секцію, в яку записалося 58 учнів [6, 48-49]. Збори, які відбулися 3 жовтня 1914 р., обрали органи учнівського самоврядування, а його куратором – учителя української мови А. Лотоцького. Змістом діяльності секції було підготовка і виголошення рефератів, читання кращих творів українських і зарубіжних письменників, повідомлення новин з журналів та газет з відповідними поясненнями, які при потреб давав куратор. Вивчення звітів Рогатинської гімназії засвідчує, що тематика рефератів носила українознавчий зміст і була цікавою для учнів. Це, наприклад, "Життя й діяльність І. Франка", "Новели М. Коцюбинського, "Лісова пісня" Лесі Українки", "Народні думи", "Володимир Винниченко", "Весільні обряди в повісті Г. Квітки-Основ'яненка "Марія", "Малярство та скульптура з "Ілюстрованої України".

У 1913/14 н. р. А. Лотоцький стає завідувачем української бібліотеки, яка працює при гімназії. Організовує роботу "класової читальні імені Тараса Шевченка". Метою товариства є "поширення образування й громадянської та народної свідомости, а далі передусім основніше пізнанє рідної минувшини, письменства, рідної землі, в кінці основне запізнанє з життєм і творчістю Т. Шевченка та його змаганнями за ідеали" [7, 45-49]. Така плідна організаторська праця призводить до обрання учнями IV класу А. Лотоцького своїм куратором. Класне товариство ім. Т. Шевченка мало такий клич: "Все вперед власними силами!", діяла бібліотека (40 томів книг), читалися реферати, здійснювалися краєзнавчі екскурсії, забави, чайні вечері, велася ощаднича каса. Треба зазначити, що, крім великої організаторської роботи з учнями, пізнавальної діяльності, А. Лотоцький надавав можливість гімназистам проявляти ініціативу, творчість. Члени товариства імені Тараса Шевченка самостійно готували реферати про життя і творчість поета. Характерним було те, що їх виголошення збирало

не тільки дітей, а й батьків, учителів, доросле населення міста. До того ж, А. Лотоцький використовував методичні прийоми з метою кращого розуміння змісту творів Кобзаря, давав при необхідності пояснення [7, 49].

У гімназії було створено пластову організацію. Її метою було формування у молоді почуття дисциплінованості, відповідальності, відваги, лицарських чеснот, любові до Батьківщини. Першим осередком був Пластовий Кружок "Запороже", керівниками якого були учителі М. Бабин і Н. Гірняк. Згодом, згадуючи цей період, М. Галущинський підкреслював, що сокільські й січові товариства повинні перерости на "відділи мілітарного характеру" [2]. 15 рогатинських пластунів у червні 1914 р. взяли участь у Сокільському Здвизі у Львові. Про високий рівень національної свідомості свідчить і те, що 250 гімназистів-старшокласників разом зі своїми викладачами Н.Гірняком, М.Венгжином, А.Лотоцьким поповнили ряди Українських Січових Стрільців. Пластуни довели свою готовність боротися за волю рідного народу та власну державу, адже виховання молодого покоління "прямувало до того, щоби покласти усі свої сили і змагання за добро України" [2].

Характерною особливістю тогочасного галицького шкільництва було запровадження самоврядування в школі. У 1910/11 н. р. М. Галущинський за підтримки педагогів, насамперед А. Лотоцького, запроваджує у Рогатинській гімназії самоврядування, метою якого є підготовка молоді до активної участі в громадському житті, вихованню у неї відповідальності, самостійності. Це була "шкільна держава", де учні повинні управляти, "давати собі раду, вміти собою рядити" [3]. Початковим етапом стала передача вчителями учням таких обов'язків, як піклування про порядок у класах, про дотримання самими ж учнями шкільних обов'язків, про регулярне відвідування занять. Кожен клас мав свій провід, своє судівництво, касу ощадності. Незважаючи на недоліки самоврядування, Г. Дмитрів (тодішній учень) на сторінках газети "Діло" (1934, 29 вересня) робить висновок, що самоврядування було великим кроком уперед у виховних методах Галичини.

Завдяки ініціативі учительського збору 16.10.1911 р. було створено першу українську ощадну (щадничу) касу. Від 1912/13 н.р. учні вели її; метою було привчати дітей до економії, ощадності, щоб молодь змогла практично підготуватися до суспільно-громадського життя. Учні самі навчалися ухвалювати рішення, вести шкільні справи. Кожного дня касир збирав "сотикові", записував у книгу і в "щадничу" книжечку учня. Якщо учень закінчував гімназію або залишав навчання, то міг отримати гроші. Шкільні громади, як зазначалося у звіті, "витворять з нашої молоді гарні одиниці, що завчасу привикатимуть до громадської діяльності, її добрих сторін враз із високим почуттям відповідальності, яка все йде в парі з виконуваним прийнятих на себе повинностей" [4, 64-65].

А. Лотоцький, як і його колеги, використовував передовий на той час педагогічний досвід, зокрема різні форми співпраці з батьками, всеобуч батьків. "Науєні досвідом чужим і ми хочемо подати руку домови, щоби в нім здобути довірє до себе і переконати його, що одинокою метою нашої школи є моральне добро дитини" [103, 81]. З цією метою проводилися інформаційні конференції для родичів, вечори для батьків, віча, педагогічні читання. У цих заходах брали участь усі викладачі гімназії.

Значну увагу А. Лотоцький приділяв роботі "комітету батьків". У звіті 1924/25 н. р. зазначається: "Школа може лише тоді сповнити свою преважку задачу, коли рука в руку з учителем ітимуть батьки чи домашній нагляд" [5, 21]. На засіданнях комітету активною була лише частина батьків, а більшість не розуміла значення співпраці школи й родини. Батьки брали участь у підготовці і проведенні свят, народних читань, в організації гімназійного виховного процесу, залучалися до читання рефератів. Будуючи свою діяльність на засадах співпраці з сім'єю, громадою, гімназія виховувала морально, інтелектуально, фізично розвинуту, національно свідому особистість, готувала її до життя.

Організацією навчально-виховного процесу в гімназії цікавилися представники українських громадських організацій, учителі-українці, представники влади, духовенства. Ознайомившись 30 травня 1911 р. з досвідом виховної роботи гімназії, митрополит Андрей Шептицький вписав до пропам'ятної книги гімназії слова: "Най Бог благословить велике діло".

А. Лотоцький був причетний до основних напрямів позаурочної діяльності учнів, зокрема, національного і морального виховання (нетрадиційні форми відзначення національних свят, роковин з дня народження визначних людей, екскурсії-прогулянки з метою вивчення рідного краю і традицій народу; діяльність протиалкогольного гуртка), організації самоосвіти і самовиховання молоді (діяльність "наукової читальні", бібліотеки, робота наукових гуртків, спортивних товариств, зокрема "Пробій" у Рогатинській гімназії, молодіжної організації "Пласт", "Молода Січ"). Кожної неділі учні під керівництвом педагогів влаштовували в народному домі концерти, читали лекції і доповіді.

Вивчення джерельної бази дає підстави стверджувати, що у гімназії ефективно діяла заснована на національних традиціях система виховної роботи. А. Лотоцький, як і його колеги, був причетний до її становлення і розвитку. Рогатинська гімназія мала велику славу й авторитет серед населення завдяки своїй різнобічній діяльності та успіхам у вихованні молоді. Свідченням цього є багато охочих навчатися в гімназії, велике число жертводавців на її утримання, про що свідчать звіти дирекції [4; 5; 6; 7].

Упродовж всієї педагогічної діяльності у Рогатинській і Снятинській гімназіях А. Лотоцький був ініціатором прогулянок-екскурсій, мінералогічних експедицій по наддпрутянських берегах. Як зазначає колишній гімназист М. Бажанський, учням такі заходи дуже подобалося, оскільки вони мали можливість спілкуватися з викладачем, а він був "знаючим та безграничної доброти людина" [1, 258]. У позаурочний час педагог проводив екскурсії краєзнавчого та народознавчого спрямування, вони, на його думку, сприяли згуртуванню учнівського товариства, зближенню інтересів педагогів та учнів. Під час екскурсії учні набувають навичок для пізнання батьківської землі як основи державності свого краю.

А. Лотоцький вважав за доцільне використовувати різні форми драматизації, які притаманні культурам різних народів: імпровізацію, інсценізацію, драматичну композицію і драматизацію. Услід за І. Ющишиним, він був переконаний, що така драматизація має великий виховний і насамперед естетичний вплив. Театральні постановки повинні містити національний елемент, бо в епоху найтяжчого нашого політичного поневолення тогочасна шкільна освіта, наукові програми відігравали велику роль у боротьбі за збереження національного "Я" у юних громадян держав; дітей. Систематичне плекання патріотичних почуттів малого громадянина є обов'язком кожного українського вчителя. Педагог наголошує на необхідності у виховній діяльності прилучати дітей до мистецтва, яке збагачує духовно і дає можливість дітям згуртовуватися, погоджується з думкою про важливість естетичного виховання школярів, доцільність організації дитячих хорових колективів.

Вивчення джерельної бази засвідчує, що внесок А. Лотоцького у розробку організаційно-методичних засад виховної роботи з дітьми вагомий і для тодішнього часу, а практична діяльність – різнобічна. Метою діяльності педагога було ознайомлення учнів з історією України й творами української літератури від найдавніших часів до нинішніх; участь в екскурсіях, походах, оформлення кабінетів портретами українських письменників, картинами вітчизняних і зарубіжних художників. Такі заходи пропагували українське слово, сприяли збереженню народних традицій. Подальшого вивчення потребують зміст діяльності самоосвітніх гуртків, роль друкованого слова у вихованні молоді та ін.

1. Антін Лотоцький //Бажанський М. Вічно житимуть… (Постаті від зарання історії аж до найновіших часів): Бібліографічний словник. – Детройт, 1984. – С. 257 – 258.
2. Галущинський М. З Українськими Січовими Стрільцями: Спомини з рр. 1914-15 / М.Галущинський // Діло. –1934. – 15 -16 січ.
3. Дмитрів Г. Самоосвітні кружки учнів української гімназії в Рогатині / Г.Дмитрів // Діло. – 1934. – 29 верес.
4. Звіт дирекції приватної Гімназії з руською мовою викладовою за рік шкільний 1910/11. – Львів: Накл. Гімназіального Комітету, 1911. – 90 с.

5. Звіт дирекції приватної Гімназії з руською мовою викладовою за рік шкільний 1911/12. – Львів: Накл. Гімназіального Комітету, 1912. – 94 с.
6. Звіт дирекції приватної Гімназії з українською мовою викладання за рік шкільний 1912/13. – Львів: Накл. Гімназіального Комітету, 1913. – 110 с.
7. Звіт дирекції приватної Гімназії з українською мовою викладання за рік шкільний 1913/14. – Львів: Накл. Гімназіального Комітету, 1914. – 94 с
8. Літопис голготи України: Усусуси (Стрілецька голгота). – Львів: Сполом, 2003. – 860 с.
9. Лотоцький А. Великий поклін Каменяреві / А.Лотоцький // Рогатинець: Вісник кружка У. П. Т. – Т.1. – Рогатин. – 1924. – С. 105 – 107.
10. Рогатинець: Вісник Кружка У.П.Т. – Рогатин, 1923 – 1924.

A. Lototskyi's creative works in the field of methods of educational work with children are exposed in the article. His theoretical contribution and practical activity are extremely meaningful and many-sided. The purpose of the pedagogue was to acquaint high school students with the history of Ukraine and the works of Ukrainian literature (from the oldest to contemporary ones); participation in excursions, hikes, equipping the rooms with the portraits of the Ukrainian writers, pictures of domestic and foreign artists etc. Such measures propagandized the Ukrainian word, favoured the maintenance of folk traditions, and formed national consciousness among the students.

Key words: *A. Lototskyi, educational work, out-of-class time, organizational and methodical principles of education, student youth.*

УДК 371.4(477)"XIX"

Ірина Волошанська

ПРОБЛЕМА ПРИНЦИПІВ ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ К. Д. УШИНСЬКОГО

У статті обґрунтовано основні принципи виховання та їх вплив на процес утвердження суб'єкт-суб'єктних стосунків між педагогами та вихованцями. Проаналізовано принципи гуманізму, доступності, емоційності, природовідповідності, активності, самостійності та науковості.

Ключові слова: *принципи, виховання, К. Д. Ушинський, дитина, суб'єкт-суб'єктна взаємодія.*

Проблема принципів як основних ідей, що регламентують процес виховання, була і залишається важливою у педагогічній науці. Від того, які принципи покладені в основу виховання, залежить його результат. Вони зумовлюють мету і завдання діяльності педагога й вихованця. Ця проблема наскрізним вектором проходить крізь педагогічний доробок К. Д. Ушинського і визначається чіткістю, науковістю, логікою. Учений на сторінках своїх праць детально обґрунтовує сутність того чи іншого принципу виховання і вказує на те, яким чином він детермінує виховний процес. Звернення до педагогічних ідей вченого в умовах сьогодення дасть можливість, на нашу думку, визначитися з пріоритетами у вихованні та надати йому характеру творчості, дієвості, гуманізму.

Метою нашої статті є аналіз педагогічної спадщини К. Д. Ушинського на предмет обгрунтування вченим основних принципів виховання: гуманізму, доступності, емоційності, природовідповідності, активності, самостійності та науковості.

Вчений звертав увагу на необхідність дотримання певних принципів виховання з тим, щоб скерувати освітній процес у суб'єктне русло. Одним із найважливіших у цій сфері К. Ушинський вважав принцип гуманізму. Педагог уважав названий принцип обов'язковим не лише для навчальної діяльності, а й для виховної, наголошуючи на усвідомленні фактів та явищ, з якими стикається дитина у житті: "Слід спершу привчити дітей давати собі звіт у тих думках, які вже є в їх головах, правильно думати і висловлюватися про ті предмети, з якими вони більш чи менш обізнані.... Найкраща основа навчання полягає в тому, щоб довести до ладу, з'ясувати те, що вже зібрано в дитячій голові; перетворити несвідоме знання в свідоме і тим самим пробудити діяльність свідомості, за якої тільки навчання і стає корисним" [2, 199].

Чітко у педагогічній концепції вченого прослідковується також необхідність застосування принципу доступності. Багаторічні спостереження дали вченому підставу для висновків, що тривала одноманітна діяльність втомлює дитину і не дає можливості для виховання та розвитку. Натомість педагог вказує, що дитина здатна гратися самостійно цілий день і при цьому добре себе почувати, і не втомлюватися: "Той же самий закон діє і в духовній природі дитини" [2, 195]. Причина такого явища у тому, що у грі дитина, як правило, виконує функції суб'єкта і згідно з цим будує модель своєї діяльності. Це є ще одним підтвердженням важливості з'ясування умов для суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками педагогічної взаємодії.

Одним із важливих та необхідних принципів для побудови суб'єкт-суб'єктної взаємодії у процесі виховання К. Д. Ушинський називає принцип емоційності, вказуючи, що активна, емоційна, свідома позиція педагога спонукає учнів до активності у навчально-виховному процесі і навпаки: "Наставницька і виховна діяльність, можливо, більше, ніж будь-яка інша, потребує постійного захоплення... Механічний процес викладання або стомливий догляд за пустотливими дітьми, не даючи поживи розумові, в той же час не дають йому й тієї волі, що сполучається з діяльністю суто фізичною" [5, 43].

Увага К. Д. Ушинського до принципу природовідповідності підтверджується тим, що посилання на цю позицію зустрічається у багатьох його статтях. У роботі "Проект учительської семінарії" він підкреслює важливість та необхідність врахування принципу природовідповідності, зокрема, й для становлення суб'єкт-суб'єктних стосунків між педагогом та вихованцем: "Коли хто бачив коли-небудь

дитину, що передчасно народилась на світ і для якої всякий, навіть найніжніший дотик зовнішнього світу завжди дуже грубий і жорстокий, той зрозуміє стан душі дитини, вирваної з теплих і м'яких, нічим не замінимих надр сім'ї і кинутої в казармене життя широкого закладу" [3, 250].

Великого значення надавав учений також принципу активності, недотримання якого, на його думку, приносить чимало шкоди виховному процесу і обмежує діяльнісний аспект виховання. Реалізувати принципи активності у виховному процесу повинна педагогічна література, завданням якої є посилення інтересу до педагогічної діяльності, вважав учений.

Особливе місце у процесі становлення дитини як суб'єкта виховання й навчання займає принцип самостійності. Самостійність є засобом і основною ознакою суб'єктності особистості. З огляду на це, К. Ушинський закликав учителів завжди пам'ятати про те, що учневі слід передавати не лише знання, а й "розвинути в ньому бажання і здатність самостійно, без учителя, набувати нових знань" [1, 232]. Така ж позиція була властива й І. Г. Песталоцці, на думку якого прийняття таких умов дасть змогу людині вчитися все життя.

Також самостійність К. Ушинським розглядалася як умова активної діяльності. У контексті такого підходу вчений наголошував, що важливим завданням педагога є знайти такий предмет, який би "збудив діяльність" тих чи інших розумових здібностей дитини, стимулював би її діяльність і давав змогу "діяти там, де вона може діяти сама" [1, 232]. Мистецтвом педагога є уміння розвивати самостійність у діяльності дитини і організовувати освітній процес з учнями, "не тягнучи їх на налигачі".

Важливе місце і особливе трактування здобув у педагогічному доробку К. Ушинського принцип науковості. Вчений уважав науку важливим чинником морального виховання, вказуючи, що лише "на вченому, а не на учбовому ступені наука набуває моральної сили" [4, 169]. Він зауважував, що саме таким шляхом людина здобуває чесноти, які допоможуть їй стати суб'єктом не лише навчальної діяльності, а й усього життя. Щоправда, зауважував К. Ушинський, ще надто мало людей, які піднімаються до "тієї висоти науки", яка дає людині новий, високий, дієвий принцип життя. У зв'язку з цим важливим було завдання широкої і якісної освіти населення, через це педагог часто критикував тогочасну методику викладання, вказуючи, що вона приносить шкоду не лише засвоєнню певної суми фактів, а й вихованню загалом. Отже, "не можна не визнати, що наші старі ази і буки досить безглузді, і учні повинні приймати їх на віру досить довгий час.... А у жвавого, кмітливого, завжди трохи насмішкуватого російського хлопчика не вистачить терпіння на весь цей безглуздий шлях" [4, 171].

Торкався К. Ушинський також проблеми добору адекватних методів виховання, які б сприяли вільному, творчому, природовідповідному вихованню дитини. Одним із найважливіших методів, за допомогою якого реально можуть утверджуватися суб'єкт-суб'єктні стосунки між учасниками педагогічної взаємодії є метод виховання прикладом. Аналізуючи діяльність зарубіжних педагогів, К. Ушинський указував на важливість власних демократичних поглядів, переконань та відповідної адекватної поведінки учителя. Вчений підкреслював важливість енергійності, доброчесності, постійного запалу, "повсякчасної готовості на самопожертву" для блага вихованців [6, 111]. Така модель учительської діяльності не лише позитивно впливала на поведінку учнів у рамках навчального закладу, а й ставала ідеалом життя вихованців; тому цей виховний вплив "...міг виявитися з такою повнотою, панувати так неподільно і залишатися так довго у характерах вихованців" [6, 113].

Цю позицію вчений обстоює у багатьох працях. Зокрема у статті "Про засоби поширення освіти через грамотність" вчений вказує, що людина виховується прикладом, "розумним, продуманим керівництвом, тим, що англійці називають training, духом сімейним, духом школи і, нарешті, духом того суспільства, в якому людині доводиться жити" [4, 168].

З огляду на це і взаємодія усіх цих принципів, узгодженість мети і завдань мають неабияке важливе значення у процесі становлення людини вільної, самостійної, діяльної, творчої.

Отже, К. Ушинський вважав, що виховний процес детермінований цілим рядом принципів (гуманізму, доступності, емоційності, природовідповідності, активності, самостійності та науковості), які не лише зумовлюють його мету та завдання, а й цілковито впливають на результат. У сучасних умовах вивчення саме цих аспектів педагогічної спадщини вченого дасть змогу поглибити та уточнити кількісну та якісну характеристику тих принципів виховання, які дають можливість спрямувати його у русло суб'єктності, дієвості, творчості, свободи та гуманізму.

1. Ушинський К. Д. Недільні школи. Твори в 6-ти томах.– К.: "Радянська школа", 1954. – Т. 1. – С. 227-242.
2. Ушинський К. Д. Пояснювальна записка до проектів програм навчального курсу .... Твори в 6-ти томах. – К.: "Радянська школа", 1954. – Т. 1. – С. 195-212.
3. Ушинський К. Д. Проект учительської семінарії. Твори в 6-ти томах.– К.: "Радянська школа", 1954. – Т. 1. – С. 242-268.
4. Ушинський К. Д. Про засоби поширення освіти через грамотність. Твори в 6-ти томах. – К.: "Радянська школа", 1954. – Т 1. – С. 168-176.
5. Ушинський К. Д. Про користь педагогічної літератури. Твори в 6-ти томах. – К.: "Радянська школа", 1954. – Т 1. – С. 33-50.
6. Ушинський К. Д. Три елементи школи. Твори в 6-ти томах. – К.: "Радянська школа", 1954. – Т. 1. – С. 110-126.

The basic principles of education and their influence on the process of democratic relations among teachers and pupils are substantiated in the article. The principles of humanism, simplicity, emotionality, activity, independence and scientism are analysed here.

Key words: *principles, education, K.D.Ushins'kyi, child, humanism, simplicity, emotionality, activity, independence, scientism, democratic co-operation.*

УДК 371.4

Аліна Волощук

СТАНОВЛЕННЯ ЗОЛТАНА БАКОНІЯ ЯК ПЕДАГОГА-МИТЦЯ

У статті на основі раніше опублікованих та нововиднайдених джерел аналізуються етапи становлення мистецько-педагогічної діяльності Золтана Баконія в умовах полікультурного та багатонаціонального Закарпаття 20-80 років XX століття. Унікальність його постаті є логічним результатом поєднання особистісних рис педагога, високої інтелігентності, вірності обраній професії. Масштаб постаті педагога рівновеликий його заслугам та визнанню у справі розвитку художньої освіти Закарпаття та України.

Ключові слова: мистецько-педагогічна діяльність, позашкільна художня освіта, естетичне виховання, педагогічне визнання.

Загальновідомим є феномен закарпатської школи живопису, мистецький рівень якої і до сьогодні викликає захоплення та слугує взірцем для наслідування майстрами пензля. Й. Бокшай, А. Ерделі, Ф. Манайло, А. Коцка вважаються класиками українського та європейського мистецтва. Але надто мало відомо про те, в який спосіб традиції школи передавалися з покоління в покоління, примножувалися і проростали паростками творчості художників-наслідувачів.

Одним із талановитих учнів Йосипа Бокшая – засновника закарпатської школи живопису, був Золтан Баконій, який відіграв провідну роль у справі продовження мистецько-педагогічних надбань великих художників. Його покликанням була педагогічна діяльність, якій він присвятив усе своє життя: спочатку в школах Закарпаття, а згодом, в Ужгородському Палаці піонерів (нині Палаці дітей та юнацтва) на гурткові роботі з обдарованою молоддю. Загалом, у наші дні він позиціонується як автор мистецько-педагогічної системи позашкільного художнього навчання. Осягнути масштаб особистості можливо через знайомство з його життєвим шляхом, становленням як педагога-митця в полікультурному середовищі Закарпаття.

Про З. Баконія ще добре пам'ятають в Ужгороді і на Закарпатті. Але час іде й гостро постає проблема збереження його спадщини мистецької, педагогічної, загальнолюдської. Окремих аспектів його діяльності у

мистецько-педагогічному вимірі торкалися дослідники А. Васильєва [3], В. Зубач [9], І. Небеспик [10], П. Ходанич [20], С. Федака [19] та інші. Великий резонанс його діяльність мала і в пресі 1950-х-80-х рр.

Народився Золтан Степанович Баконій 12 січня 1916 року в селі Невицькому на Ужгородщині, що на Закарпатті (тоді – в складі Австро-Угорщини) в учительській сім'ї, де батько був директором народної школи, а мати викладала художню працю. Дитячі роки пройшли у рідному селі в атмосфері художньо-естетичного родинного виховання. До того ж потяг до навчання яскраво проявився змалечку. В умовах тодішньої шкільної системи Закарпаття (у 1920-х-1930-х рр. край вже входив до Чехо-Словаччини), діти приходили до школи в шість років. Золтану не вистачило чотирьох місяців до потрібного віку, і тому він, не будучи зарахованим до першого класу, ходив в школу з першокласниками, оскільки клас знаходився в будинку поряд з квартирою, де мешкало подружжя Баконіїв. Пізніше він згадував: "Я міг зайти туди прямо з кімнати, не виходячи у двір. Ті, що навчалися, навіть не здогадувалися, що я «незаконний учень". Пройшло півроку, учням першого класу видали свідоцтва про успіхи в навчанні, "а я його не одержав. Я заплакав, не розуміючи: як це може бути – всі біля мене отримали документи, а я – ні, хоча сумлінно відвідував школу, брав участь у всіх заходах, непогано читав, намагався гарно писати букви і слова, виразно декламував вірші. Мій плач був протестом. Батьки змушені були викликати в школу екзаменаційну комісію, яка прийняла у мене іспити згідно з існуючими правилами, за якими необхідно було пройти навчальні випробовування – прочитати з букваря текст, продекламувати вірші, під диктовку написати слова, на графітній табличці плюсувати і віднімати числа. Комісія прийняла рішення про моє офіційне перебування в першому класі" [9, с. 59]. Так почалося навчання, від якого назавжди залишилися в пам'яті і серці твори О. Духновича, О. Павловича, В. Гренджі-Донського, Л. Дем'яна. Отримавши свідоцтво, Золтан став прагнути бути першим у всьому: рішеннях арифметичних задач, знанні таблиці множення або алфавіту. У другому класі, коли почали писати пером, руки і обличчя були в незникаючих чорнильних плямах .

Подобалося майбутньому педагогу навчатися в четвертому і п'ятому класах, тому що навчання було вже серйозніше. У школі вивчали російську мову, словацьку, латинику. Улюбленими були географія, природознавство, малювання, спів, фізкультура, наука про рідний край, історія. Менше захоплення викликали фізика, геометрія, горожанська наука, релігія. На співах вивчали закарпатські пісні під скрипку батька, і "ця музика наповнювала простір між небом і землею" [9, с. 61].

Доленосною в житті Золтана Баконія стала випадкова зустріч у дев'ятирічному віці. Одного разу під час ігор з дітьми на березі річки Уж, хлопець побачив художника, який малював на картоні. Наблизившись до нього, почав спостерігати, як той видавлює фарбу з тюбика на дощечку, як за допомогою звичайного пензля народжуються на полотні гори, дерева, річка і квіти. "Я не міг відірвати очі від дива і чарівника, який не звертав на мене уваги. Але раптом він витягнув трубку, набив її тютюном, затягнувся кілька разів і подивився на мене. Почав розпитувати: "Як тебе звуть? Де працює твій батько? У який клас ходиш? Що в школі малюєте? Хто учить малювання?" І несподівано запитав: "А ти хотів би стати художником?" Золтан довго збирався з силами і зважився: "Так". Незнайомий дядько-художник відповів на це: "Якщо добре будеш вчитися, красиво малювати – зможеш записатися в Ужгородську гімназію, закінчиш її, а потім потрібно буде старанно повчитися мистецтву в малярній академії Праги і після цього ти станеш таким художником, як я". Ці слова глибоко запали в душу і стали заповітною мрією. Відразу ж, на другий день, узяв листок паперу, фарби і почав малювати, накладаючи густими мазками, як це робив художник. Батько побачив дитячі вправи і засміявся щиро: "Хто тебе вчив водяними фарбами так малювати? Вони ж не олійні". На це хлопчик відповів, що бачив біля річки художника, який видавлював з тюбика різні фарби і накладав їх на картон. «Це інша справа,– пояснив батько. – Так малюють художники на полотні або картоні, а ти поки учень, тобі зарано так малювати. Виростеш, може і станеш таким малярем, як той, якого ти бачив" [9,с.64].

То був Йосип Бокшай. Мрія стати художником не полишала, набирала силу. Фарби стали друзями, з якими хлопець взагалі не розлучався. Пробував малювати автопортрет, пейзаж. Відносини з художником ставали все більш дружніми, з радістю допомагав йому вимивати пензлики. Початкову школу З. Баконій закінчує в 1927 році і стає учнем Ужгородської реальної гімназії (1927-1935 рр.), де таїни живопису відкривалися під керівництвом того ж славнозвісного художника - фундатора закарпатської мистецької школи Й. Бокшая, який з малечку вразив дитячу душу своїм талантом і майстерністю. Золтан Степанович згадував про свого наставника як людину надзвичайного таланту і здібностей, великого художника і чудового педагога, який поставив "на ноги" цілу когорту художників-професіоналів. Йосип Йосипович був улюбленим педагогом і наставником для багатьох дітей, часто повторюючи, що справжній художник – це 10 відсотків таланту, а 90 відсотків – це наполеглива праця [9, с. 66]. Далі навчання було продовжено в Мукачівській вчительській семінарії (1935- 1937 рр.). Після закінчення отримав диплом учителя народної школи і став педагогом і будителем прекрасного у душах дітей. Педагогічна діяльність З. Баконія розпочалася у с. Новоселиці Тячівського округу, згодом – Тячеві – у початковій школі, у с. Урмезе, пізніше його переводять в с. Порошково Перечинського

Інв. №17

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXV

округу, с. Невицьке та Кібляри Ужгородського округу, далі – с. Угля, що знову на Тячівщині [11].

Аж ось змінилася ситуація – Закарпаття опинилося під владою Угорщини (1939-1944), що співпало з роками II світової війни. У грудні 1940 року Золтан Баконій був мобілізований на військову службу в угорську армію (1940-1943 рр.) у саперний батальйон м. Хуст. Після закінчення дійсної військової служби наприкінці вересня 1943 року З. Баконій демобілізувався і з 1 жовтня 1943 року знову влаштувався вчителем у с. Олександрівка Хустського округу, де пропрацював до 1 квітня 1944 року. У квітні 1944 року Золтана Степановича знову призвали в армію в 10 запасну саперну роту у Трансільванію, а в жовтні 1944 року частина, в якій він знаходився, була розформована і він був переведений як технік-кресляр в інженерно-технічне відділення Штабу 9 військового корпусу. Золтан Баконій був зарахований на посаду офіцера зв'язку між угорськими й радянськими частинами в Штаб I піхотної дивізії [1]. Після возз'єднання Закарпатської України з УРСР (червень 1945 р.), Золтан Степанович демобілізувався, але додому повернутися не міг, так як ставши радянським підданим, був направлений в Союзну Контрольну Комісію як військовий перекладач (володів французькою, чеською, словацькою, угорською, російською, українською мовами) в Будапешт, далі – в міста Дьор, Шаторальяуйхель і Естергом (1945-1947). За роботу в Союзній Контрольній комісії Президія Верховної Ради СРСР нагородила Золтана Баконія медаллю "За перемогу над Німеччиною у Великій Вітчизняній війні". Після ратифікації Радянським Союзом мирного договору з Угорщиною, Союзну контрольну комісію розформували і Золтан Степанович повернувся в Ужгород, де проживали його батьки [12].

Вже після війни, коли Золтан тільки демобілізувався з армії, ще не зняв солдатську шинель і підшукував в Ужгороді роботу, Йосип Бокшай покликав його на вулиці і сказав, що в Палаці піонерів створюється ізостудія і потрібен керівник. Їх дороги в черговий раз перетнулися. Йосип Йосипович допомагав у всьому – постійно заходив, бував на дитячих виставках, головував у журі, запрошував З. Баконія з учнями в свою художню майстерню. Про свого наставника Й. Бокшая Золтан Степанович згадував усе своє життя і керувався його порадами. В своїх спогадах Золтан Баконій пише: "хоч я не став професійним художником і обрав собі професію педагога, я завдячую цим моєму вчителю. Це він направив мене на цю стежину" [9, с. 66].

Ужгородський Палац піонерів – один із наймолодших Палаців піонерів, був організований в 1946 році. В ньому працювало 80 педагогів в 22 технічних і художніх гуртках. Велика увага в роботі Палацу приділялася естетичному вихованню школярів засобами образотворчого, хореографічного, хорового мистецтва, що органічно випливало з

специфіки полікультурного багатонаціонального Закарпаття. З. Баконія зараховують керівником гуртка образотворчого мистецтва, а з 1951 року і завідувачем художнього відділу.

У перші роки (1947-1948 рр.) в гуртку нараховувалось 15 дітей – юних художників, але дуже скоро, завдяки організаторським здібностям та педагогічному хисту керівника, бажаючих навчатись було понад 400 – це дошкільнята та учні 1-10 класів шкіл міста та області [14]. У зв'язку зі зростанням чисельності талантів в гуртку в 1948 році було ухвалене рішення про перейменування гуртка на студію образотворчого мистецтва. Гідно і символічно для життя однієї людини, що в його студії більше восьми тисяч дітей упродовж 43 років постійно вчилися бачити красу, малювати свої юні мрії. Золтан Степанович приклав немало зусиль для того, щоб починаючим художникам було комфортно в ізостудії. Вона була простора, добре обладнана, мала необхідний набір наочних приладь й гіпсових моделей, потрібних для малювання з натури, а також набір репродукцій картин видатних художників, за якими проводилися бесіди про їх життя і творчість. Золтан Степанович із ранніх років розвивав у дітей поняття мистецтва, естетичний смак, привчав до активного сприйняття навколишнього світу, що позначалося на загальній культурі школярів. "Мистецтво необхідне кожній людині, воно ушляхетнює думки і відчуття. Ми не ставимо перед собою завдання, щоб всі студійці стали професійними художниками, але про всебічний, гармонійний розвиток, частинкою якого є естетичне виховання, постійно піклуємося. Творчість дітей в майбутньому робить їх працю в будь-якій сфері натхненною, а побут гармонійним, привабливим" [9, с. 50].

Робота педагога позначилася першими вагомими результатам. З 1948 по 1952 рік 28 студійців уже було нагороджено грамотами Міністерства освіти УРСР, а в 1950 році один учень студії одержував персональну стипендію за особливі успіхи у творчих досягненнях. Педагогічній діяльності в Палаці піонерів було віддано 43 роки. Міністерство освіти УРСР і ЦК ЛКСМУ нагородило його 5 грамотами в 1948-1952 роках, крім того, грамотами облвно, грамотою ЦК ВЛКСМ "за участь в організації Всесоюзної виставки в Москві" (1. 01. 1953 р.), відзнаками "Відмінник народної освіти УРСР", "Активіст Всесоюзної спілки філателістів", "За активну роботу з піонерами", "Переможець соцзмагання 1973 р.", медалями Спілки Червоного Хреста, "Ветеран праці", відзнакою ім. А. Макаренка, "30 років перемоги у Великій Вітчизняній війні 1941-1945 рр.", ювілейною медаллю "ВДНХ" і дипломом I ступеня, у 1965 році йому присвоєно почесне звання "Заслужений учитель школи УРСР" (Указ Президії Верховної Ради Української РСР, № 1458, 5 жовтня 1965 р.), у 1981 році – звання "Лауреата обласної комсомольської премії ім. Вакарова", грамотами міськкому профспілки, міськкому партії, обкому

профспілки працівників освіти, облпрофради, президії ВЦРПС за успіхи в роботі з юними художниками та за методичну роботу з учителями [18].

З. Баконій понад 20 років був головою методичного об'єднання викладачів образотворчого мистецтва шкіл м. Ужгорода, надавав методичну і практичну допомогу вчителям; завдяки його організаторським здібностям школи займали призові місця на обласних олімпіадах з образотворчого мистецтва, а їх роботи з успіхом експонувалися на республіканських, всесоюзних, міжнародних виставках дитячого малюнку. З. Баконій був членом атестаційної комісії міського відділу народної освіти, в роботі якого брав активну участь [6].

Свій передовий досвід роботи з дітьми З. Баконій узагальнив у посібнику для вчителів "Малювання в початкових класах" [16]; був автором календарного плану з предмету "Образотворче мистецтво", виданого Міністерством освіти УРСР в 1961 р., великої кількості методичних брошур, виданих у м. Ужгороді, м. Києві видавництвом "Радянська школа" [7]. Гідно і символічно для життя однієї людини, що в його студії більше восьми тисяч дітей впродовж 43 років постійно вчилися бачити красу, малювати свої юні мрії. З. Баконій брав активну участь у проведенні міських та обласних семінарів, курсів для вчителів малювання міста і області, директорів шкіл, проводив велику громадську роботу в секції обласного комітету Червоного Хреста, в обласному відділі філателістів, в обласному таборі "Юний художник", був членом республіканської комісії по естетичному вихованню дітей, членом телеклубу "Шовкова косиця", де часто виступав з питань охорони природи засобами дитячого малюнку. Вихованці студії Палацу піонерів були неодноразовими переможцями телевізійного конкурсу на кращий образотворчий твір про природу Закарпаття. У 1972 році група юних художників Ужгорода та їх керівник З. Баконій були запрошені в Москву для виступу по Центральному телебаченню.

Досвід роботи педагога з учасниками образотворчої студії в літній період і методичні поради роботи над пейзажем узагальнено в статті "Естетичне виховання в позашкільній і позакласній роботі", яка поміщена в збірнику республіканського методичного кабінету художнього виховання дітей Міністерства освіти УРСР. У 1961 році з доповіддю на тему "Розвиток здібностей дітей в студії Ужгородського Палацу піонерів" З. Баконій виступав на науковій конференції в секції педагогіки, організованої Українським науково-дослідним інститутом педагогіки. З. Баконій працював над посібником для вчителів 5-6 класів по образотворчому мистецтву [7]. З 1963 року З. Баконій був членом науково-методичної Ради Міністерства освіти УРСР, брав активну участь у засіданнях комісії, в складанні програм з образотворчого мистецтва, обговоренні різних питань з естетичного виховання дітей. На громадських

засадах він працював позаштатним методистом Інституту вдосконалення вчителів, надавав методичну та практичну допомогу педагогам шкіл з питань організації роботи серед дітей в галузі образотворчого мистецтва [14].

До визначних дат регулярно організовувалися і проводилися конкурси на кращий малюнок і скульптуру серед школярів міста, в якому брало участь понад 300 учнів та дошкільнят. Найкращі роботи експонувалися на виставках дитячої художньої творчості всіх рівнів і отримували найбільше грамот і цінних подарунків. Неодноразово З.Баконій зізнавався: "Я живу в цих милих творах, малюнках моїх гуртківців. Вони – моя найсвітліша утіха" [9, с.49].

Нами виявлено документи, які засвідчують участь малюнків вихованців Золтана Степановича в обласних, республіканських та міжнародних виставках. Так, в Угорщину на виставку, присвячену Дням Закарпаття 28 березня 1980 року було відібрано роботи 71 учасника у віці від 6 до 16 років [17]; 100 учасників віком від 11 до 16 років експонувалися в м. Кошице (ЧССР) в 1978 році [15]; 40 робіт юних художників від 9 до 13 років були відправлені організаційному комітету Олімпійських ігор в Москві (Олімпіада-80) 15 лютого 1980 р. [16]. Загалом понад 7 тисяч малюнків від 800 авторів-студійців експонувалися на виставках у 50 країнах світу [5].

З. Баконій кілька разів обирався головою МК Ужгородського палацу піонерів, був членом Міського Комітету профспілки працівників освіти та членом комісії обкому профспілки працівників освіти, вищої школи та наукових установ по роботі серед шкільної молоді [14].

Протягом багатьох років студія образотворчого мистецтва виховувала обдарованих дітей. Загалом понад 300 чоловік стали визнаними художниками, архітекторами, скульпторами, мистецтвознавцями, педагогами образотворчого мистецтва. Серед них – головний архітектор м. Ужгорода – М. Томчиній, художник-графік В. Скакандій, скульптори І. Маснюк, Т. Чувалова, Є. Асталош, І. Віг, В. Ганзел. Колишні студійці продовжували художнє навчання в Ужгородському художньому училищі (нині коледж мистецтв ім. А. М. Ерделі), Київському інституті прикладного мистецтва (Академія мистецтв), у Львівському інституті прикладного мистецтва (Львівська академія мистецтв), Московському вищому художньому училищі ім. Сурікова. Педагогічна діяльність Золтана Степановича не залишалася поза увагою. В архіві педагога зберіглися подяки організацій. Українське товариство дружби і культурних зв'язків із закордонними країнами висловлювало подяку керівникові студії образотворчого мистецтва при ужгородському Палаці піонерів і його учням, які представили малюнки для комплектування виставок за кордон. Роботи студійців експонувалися в Угорщині, Чехословаччині, Японії,

Бангладеш, Кіпрі, де вони викликали великий інтерес громадськості [13]. Студію, як щось неординарне, відвідували делегації Чехословаччини, Німеччини, Канади. Безліч дипломів отримали студійці за участь в конкурсах, громадську активність. Їх малюнки прикрашали сторінки календаря "Карпати", журналів "Образотворче мистецтво", "Барвінок", "Піонерія".

Засоби масової інформації висвітлювали досвід роботи педагога, аналізували його діяльність. Так, згідно довідки директора Ужгородського Палацу піонерів В. Андреєвої, дізнаємося, що на протязі 1947-1977 років в радянській пресі було надруковано 256 заміток про роботу образотворчої студії, керованої педагогом-художником З. Баконієм. у всесоюзних, республіканських, обласних, районних газетах: "Известия", "Комсомольская правда", "Советская культура", "Учительская газета", "Правда Украины", "Радянська освіта", «Вечірний Київ», "Культура і життя", "Літературна газета", "Молодь України", "Вісті з України", "Советское Закарпатье", "Закарпатська правда", "Образотворче мистецтво", "Людина і світ", у спеціалізованих виданнях "Мистецтво, народжене соціалізмом", "Проблеми виховання в позашкільних закладах" та багатьох інших виданнях [7].

Отже, аналіз віх становлення З. Баконія на основі опублікованих та нещодавно віднайдених джерел яскраво засвідчує логічність та усвідомлену обґрунтованість професійного вибору талановитого педагога, його самовіддапість справі як вирішальну передумову досягнень та загального визнання. Інтелігент та естет, сформований за різних суспільно-політичних режимів, за умов постійно поліетнічного, багатонаціонального та міжконфесійно толерантного Закарпаття сконцентрував у своїй постаті кращі загальнолюдські риси, що множилися в світлих душах тисяч вихованців.

Дехто на педагога вчиться, а хтось ним народжується, призначений Долею не тліти, а згорати. "Ми продовжуємо себе в дітях і молоді. Дуже важливо, що вони понесуть у своїх серцях в майбутнє" – постійно повторював Золтан Степанович Баконій. За вікнами XXI століття з його новими викликами, мисленням, культурними та ідеологічними обставинами. Та все ж людство приречене в ім'я самозбереження спиратися на вічні гуманістичні цінності, генеруванню, утвердженню та передачі яких нащадкам завдячуємо з-поміж інших і Золтану Баконію. Особистості такого роду, насправді, мають становити безцінний золотий фонд гуманітарної спадщини людства, адже загальновідомо, що краса (в широкому філософському сенсі) врятує світ.

1. Баконій З. Автобіографія (рукопис) //Особистий архів З. Баконія.
2. Баконій З. Уроки малювання в поч. школі (з досвіду роботи).– Ужгород, 1957.– 205 с.
3. Васильева А. В каждом рисунке солнце. Метод. пособ. из опыта работы Заслуженного учителя УССР Бакония З.С. – Киев, 1975.

4. Диплом лауреата первого Всесоюзного фестивалю самодіяльної художньої творчості трудящих 1975-1977 рр. в Українській РСР // Особистий архів З. Баконія.
5. Довідка Закарпатського обласного відділу народної освіти про участь вихованців образотворчої студії Ужгородського палацу піонерів у міжнародних виставках дитячої художньої творчості // Особистий архів З. Баконія.
6. Довідка Ужгородського міськвно про громадську роботу заслуженого вчителя школи УРСР Баконія З.С. // Особистий архів З. Баконія.
7. Довідка Закарпатського обласного інституту вдосконалення вчителів про спецлітературу, видану в Москві, Києві, Львові та Ужгороді, в якій відзначається робота заслуженого вчителя УРСР Баконія З. С. та успіхи його вихованців в студії образотворчого мистецтва Палацу піонерів. (3.04.1978р. №128) // Особистий архів З. Баконія.
8. Довідка про громадську роботу З.С.Баконія. (27.06.1977 р.)// Особистий архів З.Баконія.
9. Зубач В. Гніздо одинокой итицы. – Ужгород, 2004. – 76 с.
10. Небесник І. Художня освіта Закарпаття в контексті розвитку художньої освіти в Україні (1945-1999 рр.). – Ужгород, 2000. – 161 с.
11. Особова картка Баконія З.С. // Особистий архів З. Баконія.
12. Особовий листок по обліку кадрів Баконія З.С. // Особистий архів З. Баконія.
13. Подяка Українського товариства дружби і культурного зв'язку з зарубіжними країнами керівнику та учням образотворчої студії Ужгородського палацу піонерів. (22.10.1979 р. № 2143) // Особистий архів З. Баконія.
14. Служебная характеристика на руководителя кружка изобразительного искусства тов. Бакония З.С. // Особистий архів З. Баконія.
15. Список рисунков юных художников школ Закарпатской области, УССР, которые экспонировались в г.Кошице (ЧССР) в 1978 году // Особистий архів З. Баконія.
16. Список рисунков воспитанников студии изобразительного искусства Ужгородского Дворца пионеров, отправляемых организационному комитету Олимпийских игр в Москве (Олимпиада-80) 15 февраля 1980 г. // Особистий архів З.Баконія.
17. Список рисунков воспитанников изостудии Ужгородского Дворца пионеров и областного лагеря "Юный художник", направляемых в ВНР на выставку, посвященную Дням Закарпатья 28 марта 1980 года // Особистий архів З. Баконія.
18. Урядові нагороди керівника образотворчої студії Ужгородського міського палацу піонерів Баконія З. С. // Особистий архів З. Баконія.
19. Федака С. Слово про вчителя // Наш рідний край. – 1999. – № 5. – С. 44-46.
20. Ходанич П. Формування і розвиток образотворчих здібностей дітей: з досвіду роботи заслуженого вчителя України З. С. Баконія// Всеукраїнська науково-методична конференція "Проблеми післядипломної освіти педагогів" (23-24 жовтня 1997 р.) – Ужгород, 1997. – С. 202-205.

The stages of Zoltan Bakony's artistically-pedagogical activity formation are analysed in the article on the basis of published and new sources in the conditions of multicultural and multinational Transcarpathia in 1920-th-1980-th. The uniqueness of his figure is the logical result of combination of personal features of the teacher, high cultural level, loyalty to profession. The scale of the teacher's figure is correlated to his services and admission in the development of artistic education of Transcarpathia and Ukraine.

Key words: *artistically-pedagogical activity, out-of-school artistic education, aesthetic education, pedagogical admission.*

УДК 37:33(477.8)

Зінаїда Гіптерс

ЄВГЕН ХРАПЛИВИЙ – ОРГАНІЗАТОР ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ ТА ХЛІБОРОБСЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ

У статті розглядаються прогресивні педагогічні ідеї Євгена Храпливого (1898-1949), впровадження їх у практику організації професійного хліборобського шкільництва на західноукраїнських землях на початку XX ст., актуалізується можливість їх використання в сучасних умовах.

***Ключові слова**: економічна освіта, хліборобське шкільництво, кооперація.*

Для сучасної освіти актуальними є такі ціннісні орієнтири як розвиток творчого потенціалу особистості та її соціалізація, виховання самостійності наукового економічного мислення, формування економічного світогляду, впевненості у власних силах, розвиток здібностей до самореалізації, самоосвіти, саморозвитку особистості.

Важливим джерелом для розбудови системи економічної освіти є теоретичні надбання і практичний досвід вітчизняних і зарубіжних педагогів минулого. В опублікованих працях з проблем просвітньо-економічних процесів на західноукраїнських землях кінця XIX – початку XX ст. чимало уваги приділено педагогічній, науковій, громадсько-економічній та культурно-просвітницькій діяльності українських культурно-освітніх діячів і педагогів.

Проблемі становлення і розвитку українського шкільництва на західноукраїнських землях, ролі освітньо-виховної діяльності громадських організацій та видатних особистостей у національному вихованні, розбудові системи освіти присвячені наукові праці І. Андрухіва, М. Барни, А. Вихруща, І. Гаврищака, Т. Завгородньої, І. Курляк, О. Ковальчук, С. Лаби, І. Мищишин, Н. Сабат, Б. Ступарика.

Передові представники інтелігенції, організатори й активні діячі громадського й просвітницького руху в Україні XIX – першої половини XX століття І. Брик, М. Галущинський, М. Дужий, І. Калинович, Є. Косевич, С. Магаляс, С. Сірополко, Є. Храпливий, І. Ющишин намагалися у своїх публікаціях донести до простого люду необхідність ціложиттєвого навчання, безперервності освіти, потреби в самоосвіті як шляху до національно-культурного відродження українського народу за умов панування Австро-Угорщини та Польщі.

Метою статті є розгляд прогресивних педагогічних ідей вченого, педагога, активного діяча товариства «Сільський господар», організатора економічної освіти та хліборобського шкільництва на західноукраїнських землях Євгена Храпливого (1898-1949), його вагомого внеску у розвиток національної освіти та актуальність використання його досвіду з метою

удосконалення змісту, організаційних форм, засобів і методів виховання господарів землі в сучасних умовах.

Вітчизняні вчені (С. Бабенко, С. Гелей, С. Злупко, Є. Лихолат, Я. Малик, Р. Пастушенко, В. Чайковський та ін.), науковці зарубіжжя (І. Витанович, В. Доманицький, А. Качор, Ю. Павликовський, Є. Поточни, Є. Храпливий) опублікували чимало праць, присвячених освітньо-економічним процесам на західноукраїнських землях та діяльності українських кооператорів і педагогів, їхньої педагогічної, наукової, громадсько-економічної та культурно-просвітницької подвижницької праці.

Завдання економічної освіти організатори культурно-освітньої роботи вбачали в тому, щоб молодь перейнялася кооперативним духом. Адже кооперація, як стверджував Ю. Павликовський, «виховує людину-громадянина, людину характеру, людину, яка гідно, без принципового чи чванькуватого вивищування, без затрати власного «я», а й без розчавлювання «я» свого співгромадянина стане двигуном, носієм і співучасником справжньої демократії в господарському і духовному житті народу». Тому, вважав цей вчений, зміст вишколу лежить у площині трикутника, основою якого є загальна освіта, однією з сторін – виховання людини-громадянина та кооператора, другою – спеціальний вишкіл техніка, кооператора-практика, який працюватиме кооператором-економістом чи пропагандистом, ревізором, інструктором [3, с. 308]. Отже, підготовка спеціаліста йшла в 3-х напрямах – як громадянина, як людини з високим загальноосвітнім і культурним рівнем і професіонала у відповідній спеціалізації.

Становлення українського фахового шкільництва в регіоні відбувалося в умовах жорстоких утисків, заборон як австро-угорських, так і польських можновладців. У той же час, незважаючи на відсутність держави, авторитарність системи освіти, прогресивні культурно-освітні діячі Східної Галичини кінця XIX – першої половини XX ст. (І. Бариляк, Р. Білинський, Д. Великанович, В. Вербицька, А. Гаврилко, А. Жук, А. Качор, К. Коберський, О. Луцький, І. Лучишин, Г. Микитей, А. Мудрик, Ю. Павликовський, З. Петрів, А. Романенко та ін.) сприяли становленню системи економічної освіти молоді на національних засадах, використовуючи передусім громадсько-педагогічне сподвижництво, яке найбільш яскраво виявилося у діяльності товариств «Просвіта», «Рідна школа», «Сільський господар», «Ревізійний союз українських кооперативів», «Народна торгівля», «Маслосоюз», Центральний кооперативний банк, Товариство взаємних обезпечень «Дністер», Земельний банк гіпотечний, Товариство взаємних обезпечень на життя і ренти «Карпатія», Краєве пасічницьке об'єднання «Рій», [5, с. 227-245].

Розглядаючи фахову освіту української молоді як важливий чинник соціальної незалежності людини, а в майбутньому – творення незалежної держави України, теоретики і практики кооперативної ідеї підкреслювали ще одну дуже важливу справу, коли йдеться про «добре наладнання хліборобського шкільництва: це справа фахових учителів хліборобства». З цього приводу Євген Храпливий писав: «Далеко легше бути добрим техніком-агрономом, як учителем у хліборобській школі, це тому, бо учитель хліборобської школи мусить бути бездоганним фахівцем, мусить мати довшу хліборобську практику, щоби не вчити тільки книжкової мудрости, і мусить бути добрим педагогом. ...А скільки треба праці, щоби стати дійсним агрономом-педагогом ...» [6, с. 24-25]. У той час, коли у 30-х роках XX ст. у нас було, як зауважує автор «хліборобське шкільництво ледве на початках», за кордоном вже був відповідний досвід. До прикладу, в Німеччині для одержання диплому агронома потрібно було закінчити середню школу, після чого навчатися три або чотири роки у «високій агрономічній школі». «Щоби бути фаховим учителем у нижчій або середній хліборобській школі, треба по середньошкільній матурі аж 8-ох літ праці, а саме: 1) 4 років практики в господарстві; 2) 3-4 років студій у високій агрономічній школі; 3) одного року педагогічних студій в окремих педагогічних школах (семінаріях). При цьому практика мусить бути переведена впродовж двох років у селянських господарствах, а впродовж других двох років у більших маєтках і то на відповідальних становищах ... З цього видно, як солідно приготовляють тих, що мають вчити хліборобську молодь» [6, с. 25-26].

Хліборобське шкільництво, вважав Євген Храпливий, треба розглядати «як один із складових чинників цілої нашої суспільної агрономії». Для порівняння стану фахового шкільництва на західноукраїнських землях із зарубіжжям наводяться зразки інших країн. До прикладу, у США в 30-х роках було 3 100 чотирилітніх хлоп'ячих хліборобських шкіл із 80 000 учнів і 1 023 дівочих хліборобських середніх шкіл з майже 42 000 учениць. У Чехословаччині, хліборобське населення якої дорівнювалося хліборобському населенню наших західних земель, було 976 хліборобських шкіл різних типів, які в рік навчали 30 – 40 тисяч учнів.

На західних землях у 30-х роках XX ст. були: 1) однорічна хліборобська (садівничо-городнича) школа Товариства «Просвіта» у Милованні; 2) школа «Сільського Господаря», яка вела 1-4-місячні курси різних напрямків, у Коршеві; 3) спеціальна молочарська школа «Маслосоюзу» у Стрию, яка здійснювала щороку 6-місячний молочарський курс з «енциклопедією господарських предметів»; 4) спроба вищих агрономічних курсів «Сільського Господаря» в маєтку Мирона Луцького в Янчині біля Перемишля (у майбутньому – однорічні, для тих, що мають середню освіту) [6, с. 27-28].

Євген Храпливий народився 22 червня 1898 р. у с. Лисівці Заліщицького повіту. Батько – Василь Храпливий – був учителем та управителем народної школи в цьому селі. Мати – Стефанія Ганкевич – походила з родини священика. У сім'ї зростали ще троє братів. 1908 р. Євген Храпливий закінчив народну школу. Цього ж року, у зв'язку зі смертю батька, сім'я переїхала до Тернополя під опіку брата матері Зенона Ганкевича. Є. Храпливий вступив до Тернопільської гімназії, де провчився шість років, однак Перша світова війна перервала його навчання. Є. Храпливий емігрував спершу до Моравії, потім – до Австрії. У Відні на українських гімназійних курсах закінчив гімназійну освіту упродовж 1915-1916 рр. Після цього продовжив навчання на агрономічному факультеті Високої земельної академії у Відні. Завершив навчання в академії 1924 р. і отримав диплом за спеціальністю інженера-агронома [4].

Повернувшись 1925 р. до Галичини, на Самбірщину, Євген Храпливий почав працювати у Ревізійному союзі українських кооператив: спочатку референтом, а згодом і до січня 1928 р. – інспектором-ревізором молочарської кооперації. За час роботи тут він написав дві важливі праці – «Основи кооперативного молочарства» і «Молочарське книговодство». Це були професійні посібники для кооперативних молочарень у Західній Україні. У праці «Наші молочарські кооперативи в 1925 р.» Є. Храпливий здійснив змістовний аналіз молочарської кооперації; у праці «Що нас болить?» (1930) фундаментально висвітлив причини невдачі кооперативного руху.

Євген Храпливий ініціював видання першого українського фахового молочарського журналу «Українське молочарство», що виходив з червня 1926 року як окремий додаток до часопису «Сільський світ»; був також співініціатором видання нового молочарського журналу «Кооперативне молочарство», який видавав спершу Ревізійний союз українських кооператив, як додаток до «Господарсько-кооперативного часопису». Останній він редагував з 1928 до весни 1934 року. Водночас Євген Храпливий почав редагувати двотижневик «Сільський господар», був редактором перших двох випусків річника «Календар «Сільський господар» на 1929 та 1930 рік, а в наступних випусках публікував власні праці – «Про завдання «Сільського господаря», «Наші осяги у Хліборобському Вишколі Молоді і його дальші завдання», «Книжка та часопис – важна допомога у Хліборобському Вишколу Молоді», «Два чергові питання «Сільського господаря», «Десятий календар «Сільського господаря» та ін.

У січні 1928 р. Євген Храпливий став головним директором товариства «Сільський господар» і реалізатором суспільної агрономії. «Доктор інженер Євген Хрипливий – це була душа і мозок всієї праці «Сільського Господаря» між двома світовими війнами», – писав А. Качор,

підкреслюючи його невсипущу працю, знання, великий досвід у забезпеченні діяльності товариства «Сільський Господар» [2, с. 21]. Найважливішим завданням товариства «Сільський господар» вважалася боротьба за українське сільськогосподарське шкільництво. Для реалізації цієї ідеї при централі «Сільського господаря» у Львові 1928 р. була створена секція сільськогосподарського шкільництва, головою якої став Й. Райковський. У звіті «Праця «Сільського господаря» в першій половині 1928 р.» Є. Храпливий зазначав, що на 1 вересня того року у селах працювало 67 повітових філій та 409 гуртків «Сільського господаря». Діяльність товариства «Сільський господар» всередині організації у першому півріччі 1929 р. Євген Храпливий висвітлив у роботі «Так працюємо для українського села».

Разом із багатьма українськими агрономами Євген Храпливий у 1930-1939 роках опрацював і реалізував свій план розбудови сільського господарства і фахової економічної освіти за західноукраїнських землях; у співпраці з українською кооперацією організував нову систему громадської агрономії, яка поставила собі за мету перебудувати західноукраїнське село за зразком сіл Данії та Німеччини.

Євген Храпливий найбільше уваги присвятив фаховому хліборобському шкільництву, зокрема господарським школам і курсам у Милованні, Шибалині, Коршові, Янчині та Державному хліборобському ліцею в Черниці, яким керував доктор М. Холєвчук.

Основне завдання «Сільського господаря» полягало у теоретичній і практичній підготовці селянства до більш продуктивної праці в сільському господарстві та кооперації. Це завдання поставив перед собою Є. Храпливий і реалізував його, організувавши 1932 року хліборобський вишкіл молоді, що мав на меті замінити господарські школи у селах. Він пише велику кількість статей та книжок, присвячених цій справі: в часописі «Сільський господар» (1929) була опублікована його стаття під назвою «Притягаймо молодь до «Сільського господаря». У 1930 р. з'являється стаття з такою ж назвою у календарі «Сільський господар», а в 1932 р. вийшла друком його книжка «Про хліборобський вишкіл сільської молоді». У наступних річниках календаря «Сільський господар», у фаховій господарські пресі та інших виданнях («Діло», «Господарсько-кооперативний часопис», «Правда», «Свобода», «Рідна школа») Євген Храпливий опублікував низку статей, спрямованих на хліборобський вишкіл української молоді загалом та сільської молоді. Порадником в організаційних справах для кружків і філій «Сільського господаря» стала книжка Є. Храпливого «За нашу хліборобську справу» [10], в рецензії на яку часопис «Кооперативна Республіка» наголошував на значенні такого методичного посібника, що є «програмою фахової агрикультурної праці …сільгосптовариств», особливо підкреслювалися «її всесторонність,

прозорість плану, конкретність» і доказовість в галузі «практично здійснимих вказівок і порад» [9, с. 373]. Такого роду підручник був надзвичайно потрібний.

При «Сільському господарі» створювалися гуртки хліборобського вишколу молоді, для яких Є. Храпливий розробив програму, видану окремою книжкою «Як працювати в Хліборобському Вишколі Молоді», що потім тричі перевидавалась.

Здійснюючи керівництво розгалуженою практично-організаційною роботою, Є. Храпливий знаходив час на плідну публіцистичну, популяризаторську діяльність, а також на поглиблення власних знань. Він підготував докторську дисертацію «Погляд на плекання рогатої худоби в Східній Галичині в рр. 1880-1930», яку захистив 25 лютого 1933 р. в Українській господарській академії в Подебрадах у професора Костя Мацієвича [1, с. 22].

Хліборобський вишкіл молоді 1934 р. здійснювався лише у 16 повітах, з 1935 р. – поширився на всю Галичину й Волинь. Завершилася організація хліборобського вишколу молоді створенням у Львові 14 вересня 1934 р. Головної секції хліборобського вишколу молоді при товаристві «Сільський господар», було обрано першу раду головної секції на чолі з Є. Храпливим, почав виходити часопис «Хліборобська молодь», редактором якого також став Євген Храпливий. У 1938 році «Сільський господар» мав 60 філій, 2 008 Кружків (товариства по селах) і 159 977 членів (фізичних осіб), а в Централі «Сільського Господаря» у Львові працювало 21 працівників, господарських фахівців з високою господарською освітою. Крім цього, у повітових філіях було 60 працівників з високою або середньою освітою. «Сільський господар» проробив велику й ґрунтовну працю практичного освідомлення як вести господарство в наших селах і щойно на тій базі могла розвинутися солідна господарська діяльність української кооперації, – писав А. Качор [2, с. 21].

Є. Храпливий перш за все звертав увагу на роль знань, освіти для виховання хлібороба і громадянина. «Освічена людина – це та, яку шанують, з якою рахуються. Бо можна забрати їй майно, можуть втомити її старечі роки, а все у неї розум світлий і душа гарна. Так буває з одиницями, так буває з народами. Ті народи, що здавна старалися за освіту, за знання, є сильні і могутні. … першим нашим завданням є добувати собі знання, добувати собі освіту. …Бо ми хочемо такої школи, де вчили б нас направду того, що треба для громадянина-хлібороба, та щоби вчили нас такі люди, які вийшли з нашого народу, з любов'ю ставляться до нашої дітвори та зі серця хочуть подати нам те, що самі знають. Щоби добути хліборобську освіту поза хліборобськими школами, яких у нас так мало, мусять хлібороби гуртуватися у Гуртках «Сільського господаря», читати пильно наші господарські часописи та книжки, ходити

на сходини членів, пильно прислухуватися порадам агрономів та присвоювати собі все те, що вони вказують», – писав Євген Храпливий [11].

Хліборобський вишкіл молоді, як і товариство «Сільський господар», мав триступеневу організаційну структуру: 1. Головна секція хліборобського вишколу молоді при централі «Сільського господаря»; 2. Секції хліборобської молоді при філіях «Сільського господаря»; 3. Гуртки хліборобської молоді при «Сільському господарі». Агрономи-суспільники в осередках праці влаштовували короткочасні чи довготривалі курси з різних ділянок сільського господарства, організовували масові загальногосподарські курси в Галичині на місцях, в центральній установі товариства у Львові – курси підготовки фахового інструкторського персоналу з метою ведення різноманітних секцій. «Сільський господар» значну увагу приділяв розвитку позашкільної освіти молоді у сфері діяльності своєї секції «Хліборобського Вишколу Молоді», давав загальну і фахову хліборобську освіту. Таким чином плекалася самоосвіта майбутніх господарів, які застосовували свої знання на власних земельних ділянках, створювався новий тип українського селянина не лише як зразкового хлібороба, але і корисного доброго громадянина, господаря.

Є. Храпливий, окреслюючи різноманітні педагогічні форми і засоби навчальної праці: « Сходини організаційні та освітні. Книжка. Часопис. Конкурси-змагання читання книжок. Прогулки (екскурсії – *З. Г.*). Відчити і балачки (дискусії). Курси. Аматорські вистави і хор», детально зупиняється на освітньо-виховному значенні та методиці проведення кожного «засобу самоосвітньої праці Гуртка» [12, с. 86]. При цьому наголошується, що кожна форма освітньої праці повинна мати свою мету. Наприклад, «дискусії мають за завдання не тільки поширити круг знання учнів, але дають також можливість виробити у них громадську відвагу, свободу промовляти, спосібність дискутувати на різні теми»; «аматорські вистави мусять мати за ціль дати глядачам якусь науку, чи то у поважній, чи у веселій формі». Всій фаховій праці Гуртка «Хліборобського Вишколу Молоді» мусить передувати відповідна освітня, теоретична робота, в ході якої важлива роль відводиться веденню записів, конкурсам-змаганням, оцінці та перевірці праці, святковому закінченню та виставкам-показам результатів праці [12, с. 91-96]. Євген Храпливий організував станове Товариство укрїнських агрономів, працював в Українському технічному товаристві, брав активну участь в організації їхніх наукових конгресів. У 1934-1939 рр. він редагував науковий журнал «Український агрономічний вісник», співпрацював в «Українській Загальній Енциклопедії», готував до друку «Українську сільськогосподарську енциклопедію». З метою вивчення прогресивного хліборобства подорожував по Данії, Швеції, Австрії, Чехії, Німеччині, Угорщині. В окремих публікаціях він розповів

про свої враження. Досвід зарубіжних країн у сільському господарстві та організації хліборобського шкільництва, наприклад, в Чехословацькій Республіці [8], учений в подальшому використав при написанні підручників та методичних рекомендацій.

Ще однією важливою ділянкою праці Євгена Храпливого було поширення організації сільського жіноцтва в секціях господинь при гуртках товариства «Сільський господар». При централі товариства «Сільський господар» була організована Головна секція господинь, яку очолила О. Кисілевська. За декілька років наполегливої праці Головна секція господинь налічувала 14 тис. організованих селянок. У 1938 р. Євген Храпливий видав працю «Потреба розбудови нашого хліборобського шкільництва», того ж року був написаний економічний нарис «Карпатська Україна в числах». На відзначення 40-ї річниці товариства «Сільський господар» 1939 р. присвячена праця Євгена Храпливого «Сорок літ праці краєвого господарського товариства «Сільський господар». Від 1939 р. проживав у Німеччині, продовжуючи педагогічну і наукову діяльність. Помер Євген Храпливий 6 червня 1949 р. в Ерлянгені, у Німеччині, де і похований.

Таким чином, незважаючи на відсутність держави, авторитарність системи освіти, прогресивні культурно-освітні діячі Західної України кінця XIX – початку XX ст. започаткували й підносили національне відродження краю, економічну освіту, кооперативне та хліборобське шкільництво, використовуючи передусім громадсько-педагогічне сподвижництво. Серед теоретиків економічної освіти в регіоні важлива роль належить Є. Храпливому, який наголошував: «на молодь мусимо звернути увагу, якщо хочемо мати з неї добрих громадян і розумних господарів, виховати молодь, защепити їй усі добрі прикмети, загартувати її волю, сталити її характер, плекати її душу... Молодь мусить зрозуміти, що у наших умовах вона сама повинна взятися за роботу над собою і своїми власними зусиллями мусить добувати те знання і ту освіту, яку повинна дати їй загальноосвітня та хліборобська школа» [7, с. 43].

Педагогічна, організаційно-методична та громадська праця освітніх діячів, педагогів переконує, що українською педагогічною думкою і практикою велися постійні пошуки освіти, яка б не обмежувалася віковою категорією, а пронизувала все життя особистості, охоплювала собою все суспільство. До подальших напрямів досліджень можна віднести: а) вивчення та збереження українських педагогічних традицій, б) ринкові відносини та використання вітчизняного й світового освітнього досвіду.

1. Качор А. Євген Храпливий. – Львів: РВО «Основа», 1997. – С. 15-40.
2. Качор А. Роля духовенства і церкви в економічному відродженні Західної України. – Вінніпег, Накладом Української Вільної Академії Наук, 1992. – Ч. 30. – 31 с. – (Серія: «Літопис УВАН»).

3. Павликовський Ю. Становище та завдання інструкторів // Кооперативна Республіка. – 1937. – Ч. 5. – С. 308.
4. Струк З. Євген Храпливий / Українські кооператори. Історичні нариси. Книга 1. – Львів: Вид-во «Укоопосвіта» Львівської комерційної академії, 1999. – С. 414-420.
5. Храпливий Є. За хліборобську справу: Про те, як основувати кружки та філії «Сільського господаря» та як в них працювати.– Львів: Накладом Краєвого Господарського Товариства «Сільський Господар» та як в них працювати, 1932. – 255 с.
6. Храпливий Євген. За наше хліборобське шкільництво.– Львів: Накладом краєвого господарського товариства «Сільський Господар» у Львові, 1933. – 50 с.
7. Храпливий Є. Про хліборобський вишкіл сільської молоді. – Львів: Сільський Господар, 1932. –72с.
8. Храпливий Є. Хліборобське шкільництво в Чехословацькій Республіці // Кооперативна Республіка. – 1931. – Ч. 10. – С. 372-377; Ч. 11. – С. 406-412.
9. Храпливий Е. За хліборобську справу // Кооперативна Республіка. – 1932. – Ч. 10. – С. 373.
10. Храпливий Е. За нашу хліборобську справу. – Львів: Накладом Краєвого Господарського Товариства «Сільський Господар», 1932. – 245 с.
11. Храпливий Е. Як працювати у Хліборобському Вишколі Молоді. Друге, поправлене видання. - Краків: Накладом «Українського Видавництва» в Кракові, 1940. – 138 с.
12. Храпливий Є. Як працювати у Хліборобському Вишколі Молоді. – Львів: РВО «Основа», 1997. – С. 79-97.

In the article the progressive pedagogical ideas Evgena of Hraplivogo (1898–1949), introduction of them in practice of organization of the vocational agricultural training on zapadnoukrainskih earths at the beginning of XX in., possibility of their use in modern terms aktualiziruetsya.

***Key words**: economic education, tilling shcilnitstvo, co-operation.*

УДК 82: 116.16.1:37(075.8)

Тетяна Даниленко

ТВОРЧІСТЬ ЮРІЯ КОСАЧА В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЕМІГРАЦІЙНОЇ ПРОЗИ В СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ (УРОК З ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ ЗА РОМАНОМ "ВОЛОДАРКА ПОНТИДИ")

У статті розглянуто історичний роман Ю.Косача "Володарка Понтиди" в контексті вивчення української еміграційної прози в старших класах загальноосвітньої школи на уроках з позакласного читання. Доведено доцільність таких уроків у поглибленні знань учнів про еміграційну прозу. З цією метою запропоновано розробку уроку-семінару за романом Ю. Косача "Володарка Понтиди". Стаття містить конкретний матеріал, що може бути використаний з метою подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу в школі.

***Ключові слова**: еміграційна проза, історичний роман, урок з позакласного читання, урок-семінар.*

Сучасна освіта в Україні утверджує національну ідею, сприяє розвитку культури українського народу, оволодінню загальнолюдськими надбаннями. У реалізації цих завдань, визначених Національною доктриною розвитку освіти, велику роль відіграють предмети гуманітарного циклу, зокрема уроки української літератури. Учитель-

словесник покликаний збагачувати учнів духовним досвідом, втіленим у художніх творах. Літературна діяльність письменників українського зарубіжжя на цілі десятиліття була викреслена з громадсько-культурного життя України. Протягом багатьох років знайомство широкого кола українських читачів з письменниками діаспори було неможливим через ідеологічні перешкоди. У шкільних програмах навіть не згадувалося про наявність літературного процесу поза межами України. Із здобуттям Україною державної незалежності в її культурне життя почали вливатися літературні твори письменників, які вимушено емігрували на Захід, література діаспори перестала бути забороненою темою, об'єктом традиційних нападок і фальсифікацій з боку співвітчизників. Як слушно зауважив дослідник української еміграційної літератури О. Астаф'єв, сьогодні постає потреба системно осмислити національне мистецтво по обидва боки кордону як неподільну цілісність.

Особливості еміграційної прози перебували в полі зору таких літературознавців, як Г. Грабович, М. Ільницький,О. Астаф'єв, Ю. Шерех, М. Наєнко, С. Павличко, М. Слабошпицький, Р. Мовчан, Ю. Безхутрий, Л. Омельчук, Н. Мушировська, О. Боярчук, Ю. Тарнавський, М. Сподарець, І. Бурлакова, М. Неврлий, Ю. Мариненко, С. Бородіна. Протягом останніх років з'явилися методичні дослідження, пов'язані з вивченням української еміграційної прози в школі. Окремі аспекти розглядалися в роботах А. Фасолі , Л. Панчук В. Захарової, Г. Бійчук , Т. Федоренко , Н. Петриченко та інших.

Аналіз наукових джерел сприяв усвідомленню того, що одне з найважливіших завдань формування особистості, а саме: вміння побачити світ з позицій свого національного менталітету, може бути вирішено завдяки глибокому і вмотивованому вивченню старшокласниками еміграційної прози, що сприяє розширенню обсягу розуміння дійсності.

Методика викладання літератури розглядає як окремий різновид уроків – уроки позакласного (або додаткового) читання. Певна рація у цьому підході є, оскільки йдеться про вивчення творів за спеціальними темами, що пропонуються програмами як рекомендовані для позакласного читання або додаткового читання. Специфіка даних тем полягає у тому, що вони, по-перше, доповнюють та поглиблюють знання про певні жанри, а по-друге, поширюють відомості про тих письменників, творчість яких представлено в обов'язковій частині, або взагалі не вивчається. Семінарські заняття з позакласного читання передбачають здобуття інформації переважно в позаурочний час і колективне обговорення підготовлених усних чи письмових повідомлень у класі.

На сучасному етапі розвитку України зросла потреба пошуків нових і модернізації існуючих підходів до наукового, поліваріантного вивчення літературних явищ, естетичних набутків конкретних письменників. Чинні

програми з української літератури для загальноосвітніх навчальних закладів передбачають текстуальне вивчення й оглядове ознайомлення старшокласників з прозою українських письменників, які змушені були (з різних обставин) стати емігрантами. Це стосується й оцінки художньої спадщини письменника українського зарубіжжя Ю. Косача. Так, за програмою з української літератури для загальноосвітніх навчальних закладів в 11 класі в рамках вивчення творчості письменників-емігрантів доцільно провести урок з позакласного читання на матеріалі історичної прози Ю. Косача, зокрема роману "Володарка Понтиди".

Мета статті. Розглянути історичний роман Ю. Косача "Володарка Понтиди" в контексті вивчення української еміграційної прози в старших класах загальноосвітньої школи на уроках з позакласного читання.

А. Сергієнко вважає, що уроки з позакласного читання і можливість ширшого використання під час їхнього проведення позакласних форм роботи з літератури не гарантують відповідного ефекту та бажаного результату. Для досягнення такої мети необхідно, аби ці уроки готувалися серйозно та заздалегідь, а найголовніше, щоб вони становили природні, а не штучні елементи усієї системи роботи з предмету [4, с. 28]. Б. Степанишин відзначає, що у практиці поширена така структура уроку з позакласного читання:

1. Вступне слово вчителя про письменника та його твір, що виноситься на обговорення.

2. Ознайомлення з історією написання твору. Його місце в системі всього набутку автора.

3. Бесіда про ідейно-художній зміст твору.

4. Відповіді учнів на запитання.

5. Висновки [5, с. 222].

Історія України декільком поколінням поспіль викладалася надзвичайно викривлено, особливо, коли йшлося про українську державність, національно-визвольний рух українського народу. Аналогічним було ставлення і до української історіографії. Вриваючись у сучасність, історична проблематика творів Ю. Косача викликала аналогії чи протиставлення, змушувала не тільки акумулювати запас наукових і соціальних знань, а й активно роздумувати над філософськими і моральними проблемами сьогодення. Історичні романи і повісті Ю. Косача свідчать, що його художній світ не регламентований у вимірах простору і часу, у кількості персонажів і сюжетних ліній, перипетій, переплетінь, у "саморозкриваному" типі зображення характерів. Насиченість художнього тексту психологізмом у Ю. Косача обумовлена зведенням до мінімуму зовнішньої дії, зосередженням на осмисленні свого життєвого статусу поза ситуативним рядом чи із залученням його як приводу до роздумів. Письменника цікавила суперечлива історія України: це і доба

Хмельниччини, й епоха Просвітництва, які вплинули на духовний світ людей, змінили їх духовні запити й ідеали. М. Голубець звертав увагу на дуже цікаву особливість історичних творів Юрія Косача. "Герої Косача, – писав він, – незважаючи на блискуче відданий стиль доби… це лиш актори історичної сцени" [3, с. 55].

Далі пропонуємо конспект уроку позакласного читання на **тему:** "Роман Ю. Косача "Володарка Понтиди": тематика і проблематика твору".

Мета даного уроку: забезпечити розуміння учнів поняття "історичний роман" з'ясувати історичну основу роману Ю. Косача "Володарка Понтиди"; визначити тематику і проблематику твору; формувати в учнів уміння формулювати власну позицію.

Обладнання: портрет письменника, роман Ю. Косача "Володарка Понтиди", картина Флавицького "Княжна Тараканова".

Тип уроку: комбінований

Хід уроку

І. Мотивація навчальної діяльності школярів.

1. Оголошення теми та мети уроку. Вступне слово вчителя

Визначний митець слова, активний організатор мистецького життя повоєнної еміграції, один із засновників МУРу Ю. Косач увійшов в українську емігрантську літературу як талановитий прозаїк, драматург, літературний критик. Історію еміграційної літератури XX століття не можна зрозуміти без статей, полемічних виступів, літературно-критичних розвідок письменника. Поява перших епічних творів у 20-30-х роках XX століття, зокрема оповідання "Вершник над ланами" (1929), збірок оповідань "Чарівна Україна" (1937), "Тринадцята чота" (1937), збірки новел "Чорна пані" (1932), повісті "Сонце сходить в Чигирині", не залишилися не поміченими ні читачами, ні критикою, яка заявила, що в літературі з'явився новий талант, який успадкував кращі досягнення української "малої" історичної прози.

ІІ. Актуалізація опорних знань учнів.

Для підвищення ефективності навчання, забезпечення спілкування й розвитку творчості і спонукання до вироблення цікавих рішень обираємо груповий вид діяльності. На початку уроку актуалізуємо опорні знання учнів. Окреслюємо завдання і мету уроку, а потім запрошуємо послухати інтерв'ю з письменником (у ролі Ю. Косача – підготовлений учень).

Перша творча група "біографів" підбирає запитання, лідер групи готує відповіді від імені письменника.

Для проведення інтерв'ю пропонуємо такі запитання:

1. Юрію Михайловичу, ви народилися у 1909 році в у Києві, середню освіту здобули у гімназії Львова. Ваші перші літературні вчителі?

2. Життя посилало Вам багато випробувань, особливо в молодості. Яке з них було найтяжчим?

3. Ваші перші літературні твори , їх тематика?
4. Які вимоги Ви ставите до справжнього романіста?
5. Юрію Михайловичу, який із Ваших творів Вам найдорожчий?

III.Словникова робота в зошитах.

Учні записують визначення: "Історичний роман – прозовий твір, побудований на історичному сюжеті, відтворює у художній формі якусь епоху, певний період історії. В історичному романі історична правда поєднується з правдою художньою, історичний факт – з художнім вимислом, справжні історичні особи – з особами вигаданими" [3, с. 92].

IV. Виступи учнів.

Слово беруть представники другої групи, яка досліджувала роман Ю. Косача "Володарка Понтиди" і коментують історичну епоху, відображену у творі.

Темою для свого роману Ю. Косач обрав одну з найтемніших, найтаємничіших сторінок історії російської імперії. Зацікавленість письменника добою Просвітництва була не випадковою. Митець зазначав, що "було легко натрапити в пошуках цікавого сюжету як вітчизняної, так і світової історії на постать, що інтригувала вже не одного літератора" [4, с. 3]. Саме такими "акторами історичної сцени", що "інтригували", є герої роману Юрія Косача "Володарка Понтиди".

У центрі твору – загадкова доля самозванки княжни Тараканової, яка претендувала на російський престол на тій підставі, що начебто була дочкою імператриці Єлизавети Петрівни й Олексія Розумовського. Документи, пов'язані з княжною Таракановою, збереглися і в польських архівах, і в секретних фондах державних сховищ. Там же лежали папери самозванки, відібрані при арешті. Перша публікація про княжну Тараканову на основі польських архівів з'явилась у Лейпцигу 1863 року. Це була книга О. Голіцина "О мнимой княжне Таракановой". Цього ж року вийшов твір І. Снєгірьова "Новоспасский ставропигальный монастирь в Москве", де викладена історія княжни у дусі «романтичної історіографії». Працюючи над історичними документами , Юрій Косач ще більше зацікавився таємничою принцесою. Неможливо було не помітити, що ця жінка була втягнута у велику політичну гру того часу і політичні претензії якої підтримували не тільки польські магнати на чолі з К. Радзівілом, але й ті, хто з опаскою слідкував за успіхами міжнародної політики Катерини II. Письменник у своїй художній версії об'єднав історії двох різних жінок, про яких збереглися суперечливі відомості, і осмислив дану тему під впливом "романтичної історіографії" та славнозвісної картини К. Флавицького "Княжна Тараканова в Петропавловской крепости во время наводнения".

Розповідь про долю таємничої претендентки на російський престол, яка є стрижнем сюжету, обрамлено повіствуванням про історичні події того

часу, а також авторським вимислом. Вивчаючи документи, Ю. Косач зміг дати у романі повну картину побуту та звичаїв, а також важливих подій, прямо не пов'язаних з історією самозванки. Таких, наприклад, як час панування Людовика XV, його смерть і коронування Людовика XVI.

Деякі літературознавці вважають, що саме зображення епохи, а не важливий епізод полонення самозванки, перетворює роман "Володарка Понтиди" в значущий історичний твір. Дослідники відзначають також вдало виписані Косачем характери, з притаманними кожному персонажеві індивідуальними рисами. Автор акцентує душевну шляхетність Юрія Рославця, який тяжко страждає від того, що йому доручено сумнівну справу; хитрість Доманського і Христанека, які в усьому шукають вигоду для себе, і тому готові зрадити княжну; хитрість і вкрадливість Афендика. У характері самозванки підкреслюється авантюризм і легковажність. Орлова наділено підступністю, моральною нищістю. При цьому письменник намагається зберегти роль стороннього спостерігача, який прагне об'єктивно відобразити події.

Особливої художньої вартості романові надають його стильові особливості. Ю. Косач уміло імітує мову, характерну для XVIII ст., використовуючи слова і вирази, які у XIX ст. уже не вживалися, будує фрази за мовними канонами зображуваної епохи. У цілому роман відзначається історичною достовірністю в зображені епохи, придворного життя і має художню та пізнавальну цінність.

У творі відчутні і традиції "химерного роману з народних уст" Олександра Івченка "Козацькому роду нема переводу".

V. Робота з текстом

Ключові запитання на початку аналізу твору можна розкрити методом "мікрофону".

1. У якому часовому просторі відбуваються події роману?
2. Що взяв за основу письменник для написання свого роману "Володарка Понтиди"?
3. Що вас найбільше зацікавило у творі?
4. Хто є головним носієм проблеми твору?
5. Яким постав головний герой зі сторінок роману?
6. Що у творі суперечить вашим поглядам?
7. Ваше ставлення до героїні твору: ви її засуджуєте чи співчуваєте?

VI. Домашнє завдання.

Отже, у поглибленні знань учнів про еміграційну прозу доцільно проводити нестандартні уроки з позакласного читання. Плануючи систему уроків з позакласного читання, необхідно передбачити наступне:

1. Тематичну різноманітність.
2. Оптимальне співвідношення творів різних жанрів.
3. Різноманітність форм організації уроків позакласного читання

(бесіда, огляд, композиція, концерт, семінар тощо) та прийомів активізації читацької самостійності учнів .

1. Агєєва В. Юрій Косач // Слово і час. – 1995. – № 1. – 120 с.
2. Косач Ю. Володарка Понтиди. – К., 1987. – 260 с.
3. Літературознавчий словник-довідник // За ред. Р. Т. Громяк, Ю. І. Ковалів, В. І. Теремко // Вид. центр Академія. – К.,1997. – С. 92-93.
4. Сергієнко А. Організація групової діяльності учнів на уроці // Українська література в загальноосвітній школі // За ред. Н. Й. Волошина. – 2007. – № 6. –С. 28-29.
5. Степанишин Б. Викладання української літератури в школі. Метод. посіб. для вчителя. – К., 1995. – 254 с.

The article touches upon the historical novel "The owner of Pontyda" by Y. Kosach in the context of study of Ukrainian emigrant prose by senior pupils of secondary schools at the lessons of extracurricular reading. It proves the necessity of such lessons in the process of deepening students' knowledge about emigrant prose. The working-out of a lesson-seminar after novel of Y. Kosach "The owner of Pontyda" is given in the article. It also contains a definite material which can be used with the purpose of further developing of educational process at school.

Key words: *emigrant prose, historical novel, lesson of extracurricular reading, lesson-seminar.*

УДК 371.035.6 (09)

Надія Дудник

МАЛОВІДОМІ СТОРІНКИ ЖИТТЯ І ДІЯЛЬНОСТІ А. ЛОТОЦЬКОГО

У статті висвітлено біографічні дані життя українського письменника, педагога, історика, редактора, громадського діяча – Антона Львовича Лотоцького (1881-1949 рр.). Педагогом керувало прагнення бути діяльним подвижником національної освіти, віддавати свої вміння для виховання національно свідомих громадян. Письменник вважав, що українці повинні зберегти національну ідентичність, відстояти право на навчання рідною мовою, знати вітчизняну історію, героїчні подвиги предків, берегти і примножувати народні звичаї та традиції.

Ключові слова: *Антін Лотоцький, життєвий і творчий шлях педагога, педагогічна і громадська діяльність.*

У сучасних умовах розвитку українського суспільства необхідним є вивчення, критична оцінка і творче використання духовних надбань минулого для розуміння новітніх феноменів і процесів у соціокультурній сфері. Це спонукає до поглибленого вивчення й осмислення українського історико-педагогічного процесу, усвідомлення сутності його внеску в розвиток незаслужено забутих освітніх діячів і педагогів минулого.

Звернення дослідників до історії педагогіки, переоцінка ними деяких фактів життя і діяльності окремих особистостей, відкриття нових імен,

повернення в історико-педагогічний контекст виховних і дидактичних ідей допомагають по-новому оцінити здобутки вітчизняної педагогіки та скористатися ними в умовах сучасних соціальних перетворень в Україні.

На межі XX – XXI ст. педагогічна наука збагатилася новим прочитанням й інтерпретацією спадщини окремих педагогів-мислителів і відкриттям нових імен. Аналіз теоретичних пошуків і практичного досвіду представників галицького шкільництва має сприяти глибшому пізнанню історико-педагогічного минулого України.

У цьому контексті варто відзначити наукові дослідження В. Вихрущ, Л. Вовк, І. Зайченка, С. Золотухіної, М. Євтуха, В. Кеміня, Б. Ступарика, М. Чепіль та ін., в яких звернено увагу на окремі аспекти педагогічної і громадсько-просвітницької діяльності А. Лотоцького. Водночас ступінь вивченості досліджуваної теми незначний, хоча є потреба її поглибленого наукового аналізу. **Мета статті** – висвітлити біографічні дані життя українського письменника, педагога, історика, редактора, громадського діяча – Антона Львовича Лотоцького (1881 – 1949 рр.).

Антін Лотоцький народився 13 січня 1881 р. у с. Вільхівці теперішнього Бережанського району на Тернопільщині у сім'ї галицького педагога і письменника. Мати, Розалія Шимонович, вірменка за національністю. Її батько належав до відомої родини польських представників духовенства. Батько, Лев Лотоцький (1850-1926), педагог і письменник, друкував свої твори у "Літературно-Науковому Віснику", "Ділі" та інших виданнях, опублікував збірки новел "Горицвіт", оповідань "Сила молитви", поезії, комедії й ін. Письменницькою діяльністю в родині Лотоцьких займалися, крім батька Лева Лотоцького, його сини – Михайло Лотоцький (дитячі оповідання, публіцистичні статті), Володимир Лотоцький (редактор, публіцист). Їхня самовіддана праця в багатьох царинах освітньо-культурного життя, віри в українські ідеали ставали справжніми орієнтирами для життєвого вибору Антона Лотоцького, який згодом став найвідомішим завдяки своїй продуктивній письменницькій, видавничій, педагогічній праці.

Навчаючись у Бережанській українській гімназії, А. Лотоцький належить до таємної молодіжної організації "Молода Україна". Патріотичний дух, що витав серед гуртківців, спонукав його членів до вивчення народних звичаїв, традицій, мови, збирання фольклору та поширення освіти серед народу. У "Молодій Україні" міцнів характер Антона, плекалися патріотичні поривання, формувалося прагнення працювати для добра свого краю й народу. Молодоукраїнці проголосили ідею української політичної незалежності "синтезою всіх стремлінь і змагань".

Успішно закінчивши Бережанську гімназію, Антін вступає на філософський факультет Львівського університету, де упродовж п'яти

років (1904-1909) студіює філософію, філологію, іноземні мови, слухає лекції з історії України М. Грушевського. Під час навчання він співпрацює з редакцією щоденника "Діло". У статтях висвітлює окремі етапи розвитку української літератури, вивчає першоджерела з української історії та культури.

У 1911 р. А.Лотоцький разом з письменником, журналістом і політичним діячем М. Угрином-Безгрішним розпочинає педагогічну діяльність з викладання у приватній українській гімназії в Рогатині [4]. Вимогливі педагоги, вони давали учням глибокі і всебічні знання, виховували правдивих патріотів України. З цим прикарпатським містом, що мало давні традиції, пов'язаний і початок активної громадсько-культурної педагогічної праці молодого вчителя. Навчально-виховний процес у Рогатинській гімназії був надзвичайно цікавий – тодішні українські гімназії були справжніми національними школами.

З перших днів учителювання в Рогатинській гімназії А.Лотоцький включився в громадсько-політичне життя, сприяв заснуванню товариства "Молода Січ", прагнув надати пластунським гурткам військово-патріотичне спрямування, був одним з організаторів драматичного гуртка, впроваджував кращі національно-освітні традиції. Перші його опубліковані твори – "Цвіти з поля" (1907), "Ведмедівська попівна" (1909), "Триліси" (1910), відображають життєве кредо автора: розповідати дітям про події складної та героїчної історії українського народу, виховувати в них любов до рідного краю, активну життєву позицію.

Великий вплив на формування світогляду А. Лотоцького мали щорічні поїздки в Наддніпрянську Україну. Посилення зв'язків між Наддніпрянською Україною і Галичиною пожвавлювало національне життя на всіх українських землях. "На галицькім грунті, на галицьких відносинах, в галицьких виданнях, – писав М. Грушевський, – ставилися, випробовувалися й рішалися ріжні питання соціальні, політичні, національні. Через те галицькі відносини викликали незвичайне заінтересоване серед свідомійших росийских Українців" [3, 509]. Разом із М. Угрином-Безгрішним А. Лотоцький їздив уклонитися могилі П. Куліша. Як результат, звідти прибуло для навчання в Рогатинську гімназію кілька юнаків. Усі вони пізніше влилися в ряди Січових Стрільців [10, 31].

Статтю, яка підсумувала довголітню працю А. Лотоцького, пізніше вмістять у збірнику "Звідомлення дирекції гімназії" за 1913 р. під назвою "Тарас Шевченко в німецьких перекладах" [4]. Вона ввійде до циклу статей (Велика вісімка) з історії української літератури, в яких аналізується становище і перспективи розвитку рідної літератури в європейському просторі передвоєнного періоду. Це дослідження і досі не втратило своєї вартості.

Уже в перший рік своєї праці він разом із М. Угрин-Безгрішним заснував молодіжне товариство "Молода Січ" на зразок спортивних "Січей", які на Снятинщині ініціював К. Трильовський [5]. До складу організації входили учні та вчителі гімназії. Мета роботи товариства була чітко виписана в Статуті, основними завданнями діяльності були виховні й навчальні моменти, які спрямовувалися на формування активної національної свідомості. Про роботу січового товариства М. Угрин-Безгрішний написав книгу "Українська Гімназія Рідної Школи в Рогатині", де наголошує на вагомості внеску в роботу товариства А. Лотоцького [10].

Молоді січовики ставлять перед собою такі завдання: ознайомитися з історією України, з українською літературою; допомагати класним товаришам-козакам матеріально і морально; займатися фізичним вдосконаленням. Про високу якість роботи товариства в національному і громадському вихованні свідчить те, що з початком другої світової війни всі молоді січовики та їхні керівники виявили бажання записатися до Легіону Січових Стрільців.

Вагомим і героїчним в освітній діяльності був період педагогічної діяльності А. Лотоцького в роки першої світової війни. З перших днів війни було припинено навчання в гімназії, учні так і не дочекалися іспитів. Першим іспитом у їхньому житті стала війна, на яку вони пішли у формуваннях Легіону Українських Січових Стрільців.

Одним з перших з учительського складу до цього Легіону був включений А. Лотоцький. Разом зі своїм товаришем М. Угрином-Безгрішним він став організатором "Пресової Кватири УСС" – просвітницької, культурно-освітньої організації січового стрілецтва, редактором журналів "Вісті Пресової Кватири УСС", "Самопал" "Самохотник", "Будучина", "Червона Калина" [5].

Серед молоді, яка з гімназійних лав перейшла в загони Українських Січових Стрільців, було немало таких, що мріяли завершити свою освіту. Тому в українських легіонах стихійно виникали так звані "етапні" гімназії. Вони не мали певного місця розташування, а пересувалися етапом разом зі стрілецьким кошем. У години дозвілля молоді жовніри збиралися у визначеному місці й слухали вчителя. З підручних засобів робили лави і стіл, брали книги й проводили заняття. Навчали спочатку ті, хто щойно закінчив гімназію. Коли ж учнів і предметів стало більше, вчили професори українських гімназій. Вони налагодили контакти з іспитовими комісіями найближчих діючих гімназій, де вояки могли отримати відповідні свідоцтва. Для таких гімназистів були встановлені умови складання екзаменів, і в свідоцтвах робилася відповідна позначка – "воєнна матура".

Існування "етапних" гімназій було однією з продуктивних форм роботи "Пресової Кватири УСС". У книзі "Етапна гімназія" М. Угрин-Безгрішний

пише: "3 червня 1915 р. організували групу вояків для початку навчання: корпуси в Дубині, Майдані, Боднаровичі, Свистільниках, Гнильчі. У Свистільниках найбільше праці виклали в гімназії слідуючі товариші – Антін Лотоцький (українська мова) і Степан Придун (математика)" [2, 31]. Про плідну діяльність цієї гімназії йдеться у двотомнику "Рогатинська земля" [10].

Отож, волею долі А. Лотоцький став одним із тих, хто стояв біля витоків зародження українського війська, яке мало реалізувати мрію багатьох поколінь про власну державність. Як підкреслює І. Кедрін у вступі до "Історії Січових Стрільців", "сутнє значення січових стрільців для української нації лежить не у вояцьких прикметах СС-ів, не в їхніх поривах і заломах...Сутнє значеня СС-ів було і на віки залишиться у тому, що вони перші в новітній історії України були дужою зорганізованою силою, яка направду, і з сентименту і глибини свідомості, була поборницькою та свій всеукраїнський характер доказувала мечем і вогнем. Це єдина організація, про яку не можна казати, що вона "галицька" чи "наддніпрянська" [5, 11].

У 1917 р. після прориву австро-німецьких військ значна частина Галичини звільнилася від більшовиків. Стараннями о. Т. Кудрика у Рогатині знову запрацювала гімназія, куди майбутній головком УГА М. Тарнавський скерував А. Лотоцького та М. Угрина-Безгрішного. Однак невдовзі їм знову довелося повернутися до Коша. У лютому-жовтні 1918 р. обидва педагоги-усусуси брали участь у рейді в Наддніпрянську Україну.

Навесні 1918 р. Антін Лотоцький повернувся на викладацьку роботу до Рогатина. У цей нелегкий для української освіти період, коли польська влада завзято нищила все українське, він разом із М. Угрином-Безгрішним (головою товариства "Просвіта"), відновлюють будинок філії, збирають книги, пожертвування для повітової бібліотеки, стають ініціаторами відкриття читалень у багатьох селах району.

В умовах польської окупації А. Лотоцький стає активним учасником громадсько-політичного та культурно-просвітницького життя краю. Польща головним засобом денаціоналізації українців обрала шкільництво. Навіть польські дослідники змушені визнати, що в освітній політиці у ставленні до української людності щораз виразніше вирисовувалися ідея полонізації цієї людності з допомогою школи [8, 126]. Серед тих свідомих українців, хто не опустив рук і активно боровся за збереження нації, був і А. Лотоцький. У Снятині – невеликому повітовому містечку – силами громадськості у 1920 р. було засновано приватну українську гімназію і А. Лотоцький дістав запрошення для роботи тогочасного директора К. Білинського. З перших днів діяльності гімназії він, викладаючи рідну мову і грецьку мову, був "господарем" першого класу , проявив себе як педагог-гуманіст. Згодом учень цієї гімназії М. Бажанський про

А. Лотоцького напише: "Дістати в нього злу ноту було великою рідкістю. Дуже любив дітей і часто помагав їм при іспитах" [2].

Педагогічна діяльність А. Лотоцького, як і більшості вчителів, тривала чотири роки (поки польська влада не закрила гімназію) і була спрямована на найважливіше – не дати можливості ворогові виховати українську молодь на яничарів-зрадників свого народу. Краєвиди Снятинщини наповнювали душу, додавали наснаги до творчості, навіяної надпрутянською романтикою. У цей час він написав багато віршів, не припиняв співпрацю з львівським видавництвом "Світ дитини", яке очолював М. Таранько, часописами "Світ Дитини", "Молода Україна", "Наш приятель".

А. Лотоцький був одним з перших співпрацівників заснованого у 1919 р. у Львові видавництва "Світ дитини". У 20-30 роки жоден річник журналу не обходився без цікавих віршів, оповідань, драматичних сценок, які належали перу А.Лотоцького. У цьому ж видавництві друкується частинами його славнозвісна "Історія України для дітей". Ця праця двічі (1966 і 1978 рр.) перевидавалася видавничою спілкою "Тризуб" у Вінніпезі і поряд зі збіркою історичних повістей "Княжа слава" А.Лотоцького у діаспорі і зараз є навчальними підручниками для дітей шкільного віку. Ці навчальні книги також рекомендовані як додаткова література з історії і для учнів 5-их класів сучасної української школи.

Визнанням таланту А. Лотоцького як письменника і виховника є той факт, що греко-католицькою митрополичою консисторією у Львові у 1933 р. було підібрано й укладено так звану "Зразкову парохіяльну бібліотеку" із 44 творів рекомендованих для виховання українських дітей, серед яких його 9 оригінальних творів і переклад оповідань італійського письменника Амічіса "Малі герої". Усі його твори пов'язані з плеканням духовних чеснот, возвеличення християнської віри і виховання в дусі національної культури. Свідченням неперевершеності його таланту є той факт, що сучасні українські читанки для дітей вміщують оригінальні твори А. Лотоцького.

Оскільки найбільш плідний період життя і діяльності А. Лотоцького припадає на ті часи, коли переслідування з боку правлячої влади перешкоджали повноцінній праці свідомих борців за незалежність української держави, то більшість письменників, громадських діячів придумували собі псевдоніми, криптоніми. Це давало можливість їм відвертіше висловлюватися в тогочасній публіцистиці, видавати книжки. Дослідивши публіцистичну та письменницьку діяльність А. Лотоцького, можемо стверджувати, що він друкував твори під псевдонімами (Я. Вільшенко, Я. В-ко, Лотан, Тото-Долото, Малий історик, вуйко Тонцьо, Самособою не Руданський, де сокира) і криптонімами (а.л., ал, Л.А., А., МУБАЛ, АЛ-МУБ (спільно з М. Угрином-Безгрішним) [2].

З приходом радянської влади для А. Лотоцького, як і М. Угрин-Безгрішного, настали важкі дні. Хоча вони й працювали у вчительській семінарії й обом пощастило уникнути арешту, тривога не покидала їх а ні вдень, ні вночі. Мало що змінилося під час німецької окупації. Виїхати за кордон А. Лотоцькому не вдалося через уже поважний вік, та й ні статків, ні грошей письменник не мав. Усе своє життя присвятив меценатській діяльності для розвитку українського шкільництва, дитячої літератури, рідномовної преси.

Правління Львівської обласної організації письменників виступило з клопотанням прийняти А. Лотоцького до Спілки письменників України. Загальні збори підтримали це рішення, і 18 квітня 1946 р. за сприяння письменників Ірини Вільде і Петра Козланюка Антона Лотоцького прийняли у члени Спілки радянських письменників України. Бідність і похилий вік змушують Антона Лотоцького поселитися в будинку для літніх людей у Львові, де тоді проживало багато українських інтелігентів краю, в основному колишніх учителів. Там і провів останні свої роки А. Лотоцький [6]. Світогляд педагога на схилі життя вирізнявся чіткою системою поглядів на українську національну ідею і твердою вірою в її перемогу. Педагог працює над матеріалами української читанки у нужденних матеріальних умовах усупереч фальшивим рапортам радянської Львівщини про здійснення планів, які накреслив "геніальний" вождь. Та смерть обірвала життя цього українця – педагога, громадського діяча, невтомного борця, який все своє свідоме життя і творчість віддав служінню рідного народу, боротьбі за незалежну Україну, у відродження якої він свято вірив.

Помер 28 травня 1949 р. Ховали його з лікарняного моргу. Останній спочинок письменника – Личаківський цвинтар у Львові.

У нарисі про свого побратима Микола Угрин-Безгрішний напише: "Літературна творчість Антона Лотоцького, педагога і письменника відбилася незабутньою печаттю на душах нашої молоді в Західній Україні між двома світовими війнами. На еміграції деякі його популярні твори стали основою навчання українознавства в наших школах і є досі улюбленою лектурою наших дітей" [9, 134].

Доля А.Лотоцького нерозривно позв'язана з долею України, зокрема з рідною для нього Галичиною, яка тривалий час була відрізана колонізаторами від інших українських земель штучним кордоном, що суттєво відбивалося на економічному, культурному, науковому та педагогічному розвитку, національному складі населення та його кількості. Діапазон його діяльності відзначається багатогранністю і широтою. А. Лотоцький – дитячий письменник, перекладач, педагог, публіцист, мовознавець, драматург, громадський діяч. Перспективними напрямами подальших наукових розвідок вважаємо докладне вивчення його художніх

творів, внеску А. Лотоцького у розвиток методики викладання рідної мови, у підручникознавство, видавничу діяльність тощо.

1. Аркуша О. Український національно-політичний рух у Галичині наприкінці 80-их рр. XIX ст. // Україна, культурна спадщина, національна свідомість, державність: Зб. Наук. Праць. – Львів, 1997. – Вип. 3-4. – С. 118-139.
2. Бажанський М. Вічно житимуть...(Постаті від зарання історії аж до найновіших часів): Бібліографічний словник. – Детройт, 1984. – С. 257-258.
3. Грушевський М. Ілюстрована історія України. – К., 1913. – 524 с.
4. Дудник Н. Антін Лотоцький пророль і значення рідної мовиу вихованні учнів //Вісник Київського міжнородного університету: Серія: Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – К.: КиМУ, 2008. – Вип. 11. – С. 91-98.
5. Літопис Голготи України: Усусуси (Стрілецька Голгота). – Львів: Сполом, 2003. – 860 с.
6. Лотоцький Антін // Енциклопедія українознавства. – Львів: Молоде життя, 1994. – Т. 4. – С. 1379.
7. Лотоцький Антін Львович: (Біографічна довідка) //Рости на щастя України-мами: Галицька читаночка / Упоряд.-ред. Б.Мельничук, Б.Проник. – Тернопіль, 1991. – С. 162.
8. Місило Є. Бібліографія української преси в Польщі (1918 – 1939) і Західно-Української Народній Республіці (1918 – 1919). – Едмонтон, 1991. – 107 с.
9. Періодика Західної України 20-30 рр. XX ст. / За ред. М.Романюка. – Львів, 1999. – 326 с.
10. Рогатинська земля: Збірник історичних, мемуарних, етнографічних і побутових матеріалів. – Нью-Йорк-Париж-Сідней-Торонто, 1989. – Т. 1. – 632 с., Т. 2. – 1996. – 845 с.

Biographic information of the life of the Ukrainian writer, pedagogue, historian, editor, public man Anton Lototskyi (1881 – 1949) is reflected in the article. The pedagogue aspired to be an active devotee of national education, give his abilities for education of national conscious citizens. The writer considered that the Ukrainians must maintain national identity, assert the right to study in the mother tongue, know native history, heroic deeds of ancestors, maintain and increase folk customs and traditions.

***Key words**: Antin Lototskyi, pedagogue's life and creative works, pedagogical and public activity.*

УДК 371.26:929

Яна Кривко

ПРОБЛЕМА КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ У РОБОТАХ С. Ф. СУХОРСЬКОГО

У статті представлено короткий огляд публікацій С. Ф. Сухорського, присвячених проблемі контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл. Систематизовано погляди науковця на мету, завдання, засоби та види контролю та оцінювання.

***Ключові слова:** контроль, оцінювання, усна перевірка, письмова перевірка, оцінка, тематичне оцінювання, облік успішності.*

Проблема контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів завжди гостро стояла і стоїть перед освітянами. Цьому питанню завжди приділялася значна увага педагогів та науковців на всіх етапах розвитку педагогічної науки. Особливу роль у вивченні контролю та оцінювання навчальних досягнень зіграв український науковець С. Сухорський, який

присвятив багато праць саме цій тематиці, опублікував ряд тематичних статей у фахових періодичних виданнях.

Метою статі є виявлення основних рис контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів в роботах С. Сухорського.

Розпочавши свій професійний шлях звичайним вчителем, С. Сухорський займався педагогічною наукою спочатку як практик, а потім вже як директор школи та науковець з вченим ступенем. Він теоретично обґрунтував власне бачення шляхів розв'язання проблеми об'єктивного контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів. Найбільш плідними для С. Сухорського були 60-ті та 70-рр XX ст.: саме у цей період виходять у світ найбільш цікаві його статті, книжки. Майже усі вони були присвячені контролю та оцінюванню знань та умінь учнів. З точки зору С. Сухорського, необхідність контролю та перевірки знань в навчальному процесі обумовлена, перш за все, потребою в отриманні інформації про хід засвоєння знань. Основою контролю він вважав тематичність в навчанні [1, с. 103].

Науковець зробив спробу систематизувати теоретичні та практичні напрацювання, які існували на той час в педагогічній науці. С. Сухорський виокремлював п'ять основних ланок системи перевірки і обліку успішності учнів:

1) попереднє виявлення знань; 2) поточна перевірка; 3) повторна перевірка; 4) періодична перевірка; 5) підсумкова перевірка (екзамени на при кінці чверті, семестру). Також він звертав увагу на необхідність спеціального виду перевірки знань – комплексної перевірки одразу з кількох суміжних предметів з метою виявлення розуміння учнями міжпредметних зв'язків, всебічного знання основ відповідних явищ або процесів і пояснення їх з точки зору різних наук [1, с. 50-52].

Щодо методів контролю та оцінювання знань учнів, то С. Сухорський виділяв у якості основних усну, письмову, графічну, практичну, програмовану перевірки навчальних досягнень учнів.

Усна перевірка.

Усну перевірку С. Сухорський пропонував проводити у формі спеціальної, індивідуальної або фронтальної бесіди. Він вважав, що основна перевага цього методу у тому, що з його допомогою здійснюється безпосередній живий контакт між вчителем та учнем.

Однак С. Сухорський відзначав і численні вади цього методу. По-перше, усне опитування потребує витрати великої кількості навчального часу. Якщо мова іде про якісне опитування, то воно повинно охоплювати не менш ніж третину класу, тобто половину, або навіть дві третини урочного часу, що не залишає можливості для реалізації інших цілей уроку. По-друге, має місце суб'єктивність вчительської оцінки. До цього можна додати її безконтрольність через відсутність документального

підтвердження відповіді учня та низьку варіативність фактично чотирьохбальної системи. По-третє, майже недосяжною є мета якісного підбору однотипних завдань для різних учнів, що опитуються протягом одного уроку.

С. Сухорський вважав, що усне опитування призводить до зайвого збудження нервової системи учня, якого викликають, та нехтування індивідуальних особливостей дитини (тип вищої нервової діяльності, рівень впевненості у собі, сором'язливість та ін.).

Письмова перевірка.

На відміну від 50-х рр. XX ст., коли були заборонені письмові перевірки знань учнів з географії, біології, історії та інших предметів та обмежено їх використання на уроках хімії та фізики, у 60-ті рр. контрольну письмову перевірку знань стали застосовувати на будь-якому уроці. До її переваг С. Сухорський відносив можливість протягом короткого часу оцінити рівень знань багатьох учнів за рівноцінними критеріями та можливість розвитку письмової мови учня. Також він звертав увагу на такі переваги, як можливість подальшого аналізу роботи учня не тільки вчителем, а й іншими компетентними особами, що сприяє об'єктивності оцінки; можливість виявлення найменшої помилки у відповіді; сприяння виявленню самостійності учня; надання можливості неврівноваженим учням та учням з дефектами усної мови уникнути дискомфорту підчас відповіді; можливість порівняльної оцінки успішності всередині класу [1, с. 61].

Графічна перевірка

Крім традиційної усної та письмової перевірки, С. Сухорським пропонувалося більш оптимально використовувати графічний метод. Насамперед у 60-ті рр. XX ст. цей метод перевірки знань використовувався вчителями математики та креслення. С. Сухорський пропонував якнайширше застосовувати форми перевірки знань, які притаманні графічному методу: складання словесно-цифрових таблиць, креслення схем, схематичне зображення різних механізмів, органів, пристроїв, складання діаграм, графіків, різні роботи з контурною картою тощо [1, с. 71].

Практична перевірка знань, умінь, навичок

Даний вид перевірки набув значення ще з 50-х рр. XX ст., коли домінувала політехнічна спрямованість середньої школи, у результаті чого зв'язок шкільного курсу з практикою набув особливої актуальності (це тривало і в 60-ті роки XX ст.). З'явились публікації про методи оцінювання саме практичних занять. С. Сухорський до цього виду перевірки знань відносив виконання лабораторних, практичних робот, різних видів роботи з матеріалами, речовинами, рослинами і т.п. [1, с. 103].

Програмована (тестова) перевірка знань

Цей вид перевірки знань у 60-х рр. XX ст. був найпрогресивнішим. Однак у 60-ті рр. програмоване навчання найчастіше взагалі зводилось до перевірки знань за допомогою спеціальних пристроїв або програмованих підручників.

Окремим видом фіксованої перевірки знань учнів С. Сухорський вважав тестову перевірку знань. У якості переваг тестового контролю у шкільній практиці він звертав увагу те, що, як і програмований контроль, вони дозволяють заощаджувати час для перевірки знань учнів (що особливо важливо як для вчителя, так і для учнів), надають можливість статистичної обробки результатів перевірки, зменшують кількість суб'єктивних факторів під час оцінювання та інше [1, с 103].

На сторінках педагогічної періодики у 60-ті рр. XX ст. жваво йшло обговорення об'єктивності вчительської оцінки з тієї позиції, що лише об'єктивна оцінка дає учню глибоке моральне задоволення, є дійовим стимулюючим фактором у навчанні й має велике позитивне виховне значення [1, с. 65]. На думку С. Сухорського, оцінки мали відповідати фактичному рівню знань учня і не повинні підвищуватись для так званого "заохочення", або занижуватись для того, щоб стимулювати цим до навчання. [1, с. 103]. Крім низької точності оцінки вчителя, С. Сухорський виділяв і такі проблеми: нерівномірність кількості оцінок у учнів в класі; невизначеність критеріїв виставлення оцінки за чверть (як середньої арифметичної або з урахуванням останніх оцінок); можливість "виправлення" незадовільної оцінки учнем доброю відповіддю по іншій темі, або розділу, при чому програмний матеріал залишається незасвоєним.[2, с. 70-74].

Як засіб подолання цих проблем, С. Сухорський пропонував впровадження тематичного контролю, при якому учень повинен отримати оцінку за кожний розділ даної теми, на які її поділяє вчитель [2, с. 70-74].

У вересні 1970 року у світ вийшли рекомендації про запровадження тематичного обліку знань учнів "Поради для вчителів, які здійснюють тематичний облік знань", опубліковані у Збірнику наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР № 18 за 1970 рік, та методичний лист "Тематична перевірка та облік знань, умінь і навичок учнів" (К., 1977). У них було підкреслено, що тематична перевірка і облік успішності передбачають не тільки підсумкову перевірку знань з тієї чи іншої теми, а й загальну підпорядкованість поточної перевірки контролю знань за темами програми [3, с. 21-26].

Це зумовило широке використання тематичного обліку знань, особливо у IV-X класах, внесло деякі корективи в навчальний процес, у діяльність вчителя і учнів. У цей час С. Сухорський писав, що головною метою навчання слід вважати оволодіння системою знань без істотних прогалин

та розвиток уміння самостійно здобувати ці знання. Завдання школи, на його думку, – навчити учнів учитися. [3, с. 21-26; 4, с. 54-55].

Принцип тематичності перевірки полягає не в тому, щоб перевіряти та оцінювати знання всього матеріалу теми і всіх деталей змісту навчального матеріалу, а у зосередженні уваги на вузлових питаннях, попередженні і своєчасному коригуванні найбільш типових помилок у процесі засвоєння кожної програмної теми [3, с. 21-26]. Тематичне оцінювання, на думку С. Сухорського, мало вагоме виховне значення, сприяло формуванню в учнів почуття самокритичності, об'єктивності, чесності. [3, с. 21-26]. На думку науковця, у кожній темі слід виділяти найсуттєвіші елементи і створювати психологічну установку на їх ґрунтовне осмислення і засвоєння учнями [3, с. 21-26].

Своєрідною була думка С. Сухорського щодо спроби подолання неузгодженості таких облікових документів, як класний журнал і учнівський щоденник, перший з яких ведеться по-предметно, а другий – хронологічно і не завжди якісно. Для цього пропонувалося введення "Облікової книжки учня", у якій повинні були бути виділені сторінки для тематичного обліку успішності з кожного предмету, для фіксації причин відсутності учня, обліку виконання громадських доручень, записів класного керівника тощо. [3, с. 21-26].

У 70-ті рр. XX ст. від учителя, як ніколи раніше, вимагалося чітке осмислення структури знань з кожної теми, не тільки виділення основних елементів, а й визначення того, як вони повинні бути засвоєні учнями, що учні мають знати, уміти і яких набути навичок. Звідси, на думку С. Сухорського, випливала вимога: готувати і добирати контрольні завдання до кожної теми таким чином, щоб всі три структурні частини результату навчання (знання, вміння і навички) забезпечували в процесі контролю успішності дидактичний принцип зв'язку теорії з практикою. [3, с. 21-26]. Треба звернути увагу на те, що на території СРСР у 60-ті 70-ті рр. XX ст. найбільшу увагу проблемі оцінки в педагогіці в українській фаховій педагогічній літературі приділяв саме С. Сухорський. В його розумінні, оцінка має бути для вчителя не самоціллю, а засобом усвідомленого стимулювання навчальної діяльності дитини. [3, с. 21-26].

Він вважав, що потрібно не формальне "закриття" теми оцінками, а й дійове управління якісним засвоєнням навчальної теми кожним учнем. Поточна незадовільна оцінка тематичного обліку не повинна розглядатись як ганьба для учня, ознака його неповноцінності. На думку С. Сухорського, "робоча" двійка відображає конкретний стан навчальної роботи учня, служить своєрідним сигналом: матеріал не засвоєний, його треба доопрацювати. [3, с. 21-26]. Випереджаючі час, С. Сухорський застерігав від формалізму підчас виставлення підсумкової оцінки, яку рекомендував виставляти не як середньоарифметичний бал, а як таку, що

відображає фактичний рівень засвоєння теми, тобто вирішальною має бути остання оцінка. [3, с. 21-26].

Ці та інші думки С. Сухорського у більшості своїй є актуальними і сьогодні, коли тотальна компьютерізація погрожує знищенням безпосереднього міжособистісного спілкування вчителя та учня, призводить до застосування однобічних форм контролю та оцінювання навчальних досягнень, що безумовно негативно відобразиться на якості виховання й навчання в системі безперервної освіти. Перспективним напрямком подальших досліджень ми вважаємо глибокий аналіз та узагальнення поглядів освітян-практиків та педагогів-науковців другої половини XX ст. на шляхи розв'язання проблеми контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів.

1. Сухорський С. Система обліку успішності в школі. К., 1968.
2. Сухорський С. Удосконалювати систему перевірки й обліку знань учнів // Рад школа. – 1962. – № 10. – С. 70-74.
3. Сухорський С. Важливий засіб контролю і оцінювання знань учнів // Рад школа. – 1978. – № 4. –С. 21-26.
4. Сухорской С. Тематическая система проверки и учета успеваемости учащихся // Народное образование. – 1975. – № 12. – С. 54-55.

The article represents a brief review of publications of S.F. Sukhorskiy that are dedicated to control and evaluation of educational progress of pupils of secondary schools. The opinions of the scientist on goals, tasks, means and types of control and evaluation are systematized here.

Key words: *control, evaluation, oral test, written work, mark, subject evaluation, progress record.*

УДК 378:78

О. Кузніченко

ПРО ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА-МУЗИКАНТА У ВНЗ
(на прикладі досвіду роботи Т.Б.Юдовіной-Гальперіной)

У статті розглядаються питання, які пов'язані із педагогічною підготовкою студентів музичних факультетів. Припускається, що знайомство з досвідом роботи талановитих вчителів, на прикладі досвіду Т. Юдовіной-Гальперіной, може привернути увагу студентів-музикантів до педагогічної діяльності.

Ключові слова*: вчитель-музикант, педагогічна підготовка, досвід.*

Останнім часом в українській Державі проблема виховання дітей та молоді постала однією з найбільш гострих не тільки в педагогіці, а й у всьому суспільстві загалом. Відчувається потреба у формуванні особистості, чутливої до свого оточення, здатної протистояти негативним проявам дійсності. Діяльність педагога-музиканта набуває все більшої значущості в питанні формування особистості, що зумовлено особливостями музичної педагогіки як педагогіки мистецтв. Видатний

педагог, автор відомої методики навчання дітей музики з двох-трьох років Тетяна Борисівна Юдовіна-Гальперіна зазначала: "Світ музики еквівалентний тому, до чого в ідеалі прагнуть батьки, займаючись вихованням дітей. Емоційне збудження при зануренні у світ образів, безумовно, удосконалює людську особистість. І цей шлях більш реальний та здійснений, ніж інші зусилля дорослих людей" [4, с. 144]. Безперечно, особливу увагу ми повинні приділити підготовці фахівців, здатних до формування особистості..

Актуальність статті зумовлена наявністю потреби у високопрофесійних педагогах-музикантах з необхідними педагогічними знаннями й уміннями та недостатністю уваги, яка приділяється саме педагогічному напрямку у вихованні музикантів під час їхнього навчання в інститутах культури та мистецтв.

Аналізуючи сучасний підхід до підготовки фахівців музичного профілю у ВНЗ, ми можемо констатувати вузькість освітньо-виховного процесу, коли увага акцентується в бік спеціальної (виконавської) підготовки. Однак високий рівень знань, умінь та навичок з обраної спеціальності не гарантує якості саме педагогічної підготовки. Відзначимо, що більшість випускників музичних кафедр інститутів культури та мистецтв (високопрофесійні виконавці також) у подальшому реалізують себе саме в педагогічній діяльності. Дуже часто молоді фахівці зустрічаються з певними труднощами у самостійній педагогічній роботі, особливо на початковому етапі, коли нові вимоги до вчителя-музиканта потребують від початківця певних знань з педагогіки, психології, дитячої фізіології, новітніх методик музичного виховання тощо.

Проблема підготовки майбутніх учителів і вихователів музики розглядалися в роботах О. Апраксіної, Б. Асаф'єва, Л. Арчажникова, Н. Ветлугіної, Н. Гродзенської, І. Зязюна, Д. Кабалевського, І. Огородпікова, О. Рудницької, М. Румер, В. Шацької Л. Янковської. Також різні аспекти цієї проблеми розглядаються такими фахівцями, як: С. Альтерман, А. Артоболевська, Б. Барепбойм, В. Макаров, Т. Сіротіна, Т. Смірнова та іншими.

Отже, **мета статті** – розглянути зміни, які відбулися в галузі початкової мистецької освіти, що зумовлюють особливе ставлення до педагогічної спрямованості в підготовці майбутніх учителів-музикантів та ознайомитись з педагогічним досвідом роботи талановитого педагога-музиканта Тетяни Юдовіної-Гальперипої.

Перехід України до нової структури та змісту 12-річної шкільної освіти зумовив зміни державної політики й у сфері позашкільної освіти (деражавних, комунальних, приватних позашкільних навчальних закладів). Прийняття закону України "Про позашкільну освіту" та Наказу Міністерства культури і туризму від 18.07.2006 р. №570/0/16 "Про

затвердження типових навчальних планів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів" зумовили модернізацію музичної освіти, яка передбачає реалізацію принципів демократизації освіти, її гуманізацію, переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня та збільшує термін навчання до 8(6) років на відміну від 7(5) років. Ці зміни, що відбулися в галузі початкової мистецької освіти, гостро поставили низку питань щодо розвитку сучасної музичної педагогіки, яка успадкувала та творчо розвинула на новій соціально-естетичні основі традиції та досвід класичної музичної педагогіки [2, с. 251].

Так, важливим періодом для розвитку музичної освіти в Україні був період 1917-1923 років. За ці роки була створена триступенева система музичної освіти в Україні: музично професійна школа, музичний технікум, інститут, що відповідало початковій, середній і вищій музичній освіті. Саме в цей період було відкрито музичні професійні школи, які пізніше були об'єднані в музичний технікум, проведена реорганізація консерваторій та музичних інститутів. Цей період характеризується розвитком музично-педагогічної думки.

Визначною віхою розвитку української музичної педагогіки стали ідеї, що прагнули до виховання особистості музикою, звеличення її духовного життя [1, с. 86]. Ідеї, які сьогодні втілюють у життя педагоги-музиканти також прагнуть до виховання духовно розвиненої, емоційної, творчої людини. Особливо ця потреба відчувається тепер, коли реформування торкається всіх закладів освіти (від початкових до ВНЗ).

Безумовно, майбутній педагог-музикант повинен бути здатним до самовдосконалення та саморозвитку й зацікавленим у своїй справі. Учені виділяють кілька основних напрямів, за якими здійснюється підготовка викладача до професійно-педагогічної діяльності. Це, перш за все, психолого-педагогічний напрямок, що забезпечує психолого-педагогічну компетентність; методичні знання; вивчення спеціальних дисциплін; а також формування низки особистісних якостей, зумовлених професійними вимогами [3, с. 23-24].

Комплексна підготовка за всіма напрямами надає певні знання, уміння, навички та формує готовність до педагогічної діяльності. Але надихнути майбутнього музиканта на плідну педагогічну працю може тільки по-справжньому талановита людина, яка готова поділитися своїм досвідом, думками, яка виховала дкілька поколінь не тільки справжніх "шанувальників" музичного мистецтва, а й музикантів-професіоналів високого рівня.

Майже в кожному вищому навчальному закладі є своя історія та майстри, які допомогають молодим учителям. Також останнім часом у світ виходять монографії, методичні рекомендації, щоденники, філософські нариси всесвітньо відомих педагогів. Ми вважаємо, що знайомство з цими

працями, відвідування майстер-класів, відкритих уроків та концертів може допомогти студентам зробити перші кроки на педагогічному шляху та чітко усвідомити значення тієї справи, до якої вони готуються.

Нас зацікавив досвід неординарного вчителя, автора унікальної методики навчання дітей музики з двох-трьох років, книги "Музика і все життя" Тетяни Борисівни Юдивіної-Гальперіної (1945-2003 рр.). У дитинстві цю обдаровану людину навіть не зарахували до музичної школи за фальшивий спів та відсутність музичних здібностей (так вирішила тоді комісія). Цей факт підтверджує думку багатьох сучасних педагогів про те, що ставити "діагноз" дитині після проведення вступного іспиту просто неприпустимо. Пізніше Т. Гальперина напише: "Шлях у педагогіку, особливо музичну, – це ціла історія життя. У п'ятирічному віці почалися мої перші уроки музики, і вони тривали до двадцяти семи років. У цілому виходить двадцять два роки навчання, з них більше десяти років разом із заняттями в загальноосвітній школі. Яка ще професія вимагає такої підготовки, такої багатогодинної, виснажливої праці!"[4, с.18].

Автор відмічає, що вміння розуміти, любити дітей потребує вивчення закономірностей мислення дитини. Вона наводить багато прикладів, коли знання з психології допомагають у вирішенні багатьох складних ситуацій. Уроки музики виявляють інтелектуальний потенціал та розвивають процеси мислення. Викликається комплекс м'язової роботи, здійснюється робота всього організму. Саме від педагога залежить, у яке русло буде спрямована дитяча свідомість. Ще в молодому віці Тетяна Борисовна зрозуміла, що в музиці неможливо покладатися виключно на інтуїцію та відчуття. "Генетика, фізіологія й психологія – це ті „три кити", без яких неможливе викладання музики" [4, с. 55].

За довгі роки праці впевненість у тому, що гра на фортепіано впливає на розвиток дитячого організму, тільки зростала. "У процесі гри на роялі закріплюються певні позитивні розумові навички, надається рідка можливість корекції вищих функцій головного мозку дитини за допомогою руху рук, формуються тактильні (дотикальні) механізми, пов'язані з деякими структурами периферичної нервової системи" [4, с. 57]. Т. Гальперіна була переконана, що під час гри на фортепіано здійснюється стимуляція діяльності півкуль мозку завдяки мануальним навичкам. Кожен звук, кожну музичну фразу учень корегує за допомогою різних рухів.

У книзі "Музика та все життя" автор наводить конкретні життєві приклади, коли уроки гри на фортепіано допомогли дітям повернутися до нормального життя, а саме: з часом зникали судорожні тремтіння рук та інші фізичні розлади. В однієї з учениць Тетяни Борисівни, яка, на її думку, була музично обдарована, були виявлені ознаки мовленнєвого розладу, пізнього мовного та письмового розвитку. Завдяки багаторічній

плідній праці дівчинка з успіхом закінчила консерваторію по класу співу, хоча в дитинстві деякі фахівці визначали її професійно непридатною. Гальперина робить такі висновки з цього приводу: "Багатьом педагогам варто втриматися від швидкого діагнозу ступеня обдарованості. Дуже часто вони проходять мимо по-справжньому талановитих дітей" [4, с. 72]. У практиці цієї незвичайної жінки навіть був випадок, коли гри на фортепіано з успіхом навчалась дівчинка з дитячим церебральним паралічем у легкій формі. Дитина змогла навчитися грати улюблені пісні, а її долонні м'язи розслабились. Особливу повагу викликає ставлення вчителя до своєї роботи: "Завжди хочеться виправдати довіру батьків, що віддають педагогові найдорожче в житті – своїх дітей. Я почуваю величезну відповідальність не тільки за процес навчання, але й за здоров'я своїх учнів" [4, с. 86].

Отже, зміни, що відбулися в галузі початкової мистецької освіти, вимагають особливо уважно ставитися до педагогічної направленості у вихованні музикантів під час їх навчання у ВНЗ. Ми вважаємо, що знайомство з досвідом видатних педагогів є одним з важливих напрямків роботи зі студентами музичних факультетів та може відіграти вирішальну роль у професійному становленні вчителя- музиканта.

Досвід талановитого педагога Тетяни Борисівни Юдовіної-Гальперіної ще раз підтверджує необхідність комплексного всебічного виховання майбутніх учителів під час їх навчання. Перспективним напрямом подальшої розробки, на нашу думку, потребує визначення нових сучасних методів формування готовності майбутніх викладачів-музикантів до педагогічної праці.

1. Покутнєва Г. Становлення й розвиток музичного виховання та освіти в Україні: історико-педагогічний огляд / Г.В. Покутнєва // Художня освіта та естетичне виховання молоді : зб. пр. магістрантів та аспірантів : матеріали II регіон. наук.-практ. конф. (29 берез. 2007 р., м. Луганськ). – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 142с.
2. Сіротіна Т. Про загальні тенденції в сучасній музичній педагогіці / Т.Б. Сіротіна // Вісник Луган. нац. пед.ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2008. – № 4(143). – С.251-257.
3 Шершакова М. Совершенствование профессионально-педагогической подготовки педагога-музыканта в институтах культуры и искусств: Дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Шершакова М. В. – Чебоксары, 2006.
4. Юдовина-Гальперина Т. Музыка и вся жизнь. – СПб.: Композитор Санкт-Петербург, 2007. – 156с.

O.Kuznichenko's article "About some peculiarities of training future music teachers at High education establishments" concerns the questions of professional training of the students at music faculties. It is considered that acquaintance with outstanding teachers' work can be useful for musical students at their pedagogical activity. As an example T. Yudova – Galperina's experience is taken into consideration.

***Key words**: teacher-musician, pedagogic training, experience.*

УДК 37 (09)

Ірина Лисенко

ДО ПИТАННЯ ПРО ДІЯЛЬНІСТЬ П. О. ЗАБОЛОТСЬКОГО У НІЖИНСЬКІЙ МІСЬКІЙ ЧОЛОВІЧІЙ ГІМНАЗІЇ НА ПОЧАТКУ XX століття (1912-1918 р. р.)

У статті розглядається практична діяльність П. О. Заболотського на посаді директора Ніжинської міської чоловічої гімназії.

***Ключові слова**: директор гімназії, управлінська діяльність, структура управління.*

Однією з маловивчених для сьогодення є педагогічна діяльність і спадщина Петра Олександровича Заболотського (1877-1919). Його діяльність була багатогранна і насичена – учитель-практик, викладач і наставник Ніжинського історико-філологічного інституту кн. Безбородька, магістр слов'янської філології, секретар історико-філологічного Товариства при історико-філологічному інституті кн. Безбородька, засновник та завідуючий Гоголівським музеєм при інституті, вчений секретар Конференції інституту, дійсний член Товариства любителів російської словесності при Московському університеті і Товариства історії, філології і права при Варшавському університеті, директор Ніжинської міської чоловічої гімназії, голова педагогічної ради Ніжинської жіночої гімназії Г. Крестинської, голова піклувальної ради та почесний член Товариства взаємодопомоги учням Ніжинської міської чоловічої гімназії, голова Ніжинської секції Київського педагогічного товариства, Ніжинського військово-спортивного комітету та гімнастичного товариства "Сокіл", голова правління Гоголівської міської бібліотеки, гласний Ніжинської міської думи [4, с. 5]. Творчий доробок педагога складається зі значної кількості праць, публікацій, проте більшість з них недосліджені та невідомі широкому загалу педагогічної громадськості.

Наукова діяльність П. Заболотського як вченого-славіста проаналізована в роботах Г. Самойленка [15], Ф. Євсєєва та С. Родіна [1]. Спробу розкрити педагогічні погляди П. Заболотського зроблено у статті Н. Падун "Педагогічні погляди П. О. Заболотського", проте недосліджено його діяльність як директора Ніжинської міської гімназії [13].

Метою статті є дослідження управлінської діяльності П.Заболотського у названій гімназії.

Народився 7 вересня 1877 р. у м. Нижньому Новгороді у учительській сім'ї. Після закінчення В'яземської гімназії з золотою медаллю у 1895 р. він вступив до Санкт-Петербурзького історико-філологічного інституту. Згодом продовжив навчання у Ніжинському історико-філологічному інституті кн. Безбородька. Після закінчення слов'яно-російського відділення інституту 1900-1904 р.р. працював учителем російської,

церковнослов'янської мов і словесності у Варшавській п'ятій чоловічій гімназії, учителем словесності, історії і педагогіки у Варшавській третій жіночій гімназії. Викладацьку діяльність П. Заболотський поєднував із підготовкою до професорського звання: відвідував лекції при Варшавському університеті, складав усні іспити на звання магістра російської мови і словесності (1903 р.) [11, с. 10-11].

У 1907 р. Конференцією історико-філологічного інституту кн. Безбородька він був обраний на посаду викладача і наставника студентів. У 1910 р. він захистив дисертацію зі слов'янознавства та отримав ступінь магістра філології, а через рік його було обрано вченим секретарем Конференції Ніжинського інституту.

У 1912 р. з відкриттям Ніжинської міської чоловічої гімназії та призначенням П. Заболотського її директором розпочався період його практичної діяльності як керівника середнього навчального закладу. Саме у цей період він написав більшість своїх педагогічних праць, у яких акцентував увагу на організацію навчально-виховного та управлінського процесів у гімназіях: "Задачи и желания нашей школы" (1912 р.) [6], "О родительских комитетах" (1915 р.) [9], "Воспитательное воздействие открытой средней школы" (1916 р.) [7], "Средняя школа как культурный очаг в провинции" (1916 р.) [8], "Дома юношества и школьные клубы" [10].

П. Заболотський виробив чітку структуру управління навчальним закладом, що складалася з директора навчального закладу, педагогічної та піклувальної рад, батьківського комітету, товариства взаємодопомоги учням гімназії, педагогічно-гімнастичного товариства "Сокіл" [4, с. 5-11]. Основним колегіальним органом управління була педагогічна рада, на засіданнях якої обговорювалися питання організації навчально-виховного процесу: програми викладання навчальних дисциплін, розклад занять, робота предметних та виховної комісій, вибір навчальних посібників і підручників, атестація учнів, їх поведінка, організація екскурсій, чергування класних наставників, звільнення вихованців від плати за навчання тощо [2, с. 9-10]. Так, у 1915-1916 н.р. на засіданні педагогічної ради П. Заболотський запропонував у вигляді експерименту відмовитися від щоденного поурочного оцінювання знань, а після кожної вивченої теми (3-4 уроки) радив організовувати "репетиції", на яких учитель опитував учнів, оцінював їх і слідкував за рівнем засвоєння навчального матеріалу. За рішенням педагогічної ради у гімназії було відмінено поточне оцінювання та залишено лише семестрові та річні оцінки. Щомісячно викладачі і класні наставники на засіданнях педагогічної ради, батьківських зборах доводили до відома педагогічного колективу і батьків навчальні успіхи школярів, а також визначали шляхи подолання низької успішності дітей [3, с. 11]. У звіті про діяльність Ніжинської міської

чоловічої гімназії за 1913-1914 н.р. наголошувалося, що педагогічна рада закладу у своїй діяльності керувалася принципом гуманності та створювала умови для гармонійного розвитку вихованців [2, с. 10].

Важливу роль в управлінні навчальним закладом відігравала піклувальна рада, що була створена у 1915 р. та складалася з директора гімназії, трьох виборних членів від педагогічної ради, двох – від міської думи та двох – від повітового земства. Почесним попечителем був граф В. Мусін-Пушкін [4, с. 10]. Після створення у закладі батьківського комітету (у 1916 р.) активну участь у роботі піклувальної ради брав його голова М. А. Кутневич [3, с. 15]. Основними напрямками діяльності піклувальної ради було зміцнення матеріально-технічної бази гімназії, залучення додаткових коштів до її утримання, створення комфортних умов для навчання і виховання учнів. Так, у 1916-1917 н.р. завдяки наполегливій роботі піклувальної ради на кошти Ніжинської міської думи та повітового земства були придбані дві зручні будівлі для гімназії [4, с. 12].

Плідну роботу навчального закладу П. Заболотський вбачав у тісній співпраці педагогічного колективу, піклувальної ради і батьківського комітету. З метою ефективної організації виховного процесу у Ніжинській міській чоловічій гімназії було створено виховну комісію, що складалася з класних наставників і представників батьківського комітету. На її засіданнях обговорювалась поведінка вихованців, розглядалися питання організації позашкільного нагляду учнів, їх дозвілля. Так, на першому засіданні виховної комісії батьки підтримали ідею директора гімназії про створення при закладі учнівської читальні, дитячого клубу та з метою допомоги у цій справі створили спільну комісію з батьків і учителів. Щодня під наглядом батьків і педагогів учні всіх класів за бажанням збиралися після уроків у гімназії для самостійного читання журналів, дитячих книжок, альбомів. Вихованці обговорювали прочитане з батьками та учителями. Крім читальні, був створений дитячий клуб, де діти грали в шашки, шахи, географічне і історичне лото [16]. За підтримки П. Заболотського у закладі було організовано видання учнівських журналів "Гімназичний гурток", "Наш журнал", навколо яких об'єднувалися гімназисти. Особливою популярністю серед учнів користувався "Наш журнал", що складався з таких розділів: літературний, науково-популярний, гімназійна хроніка та розділ загадок, кросвордів і ребусів [14].

Заслуговує на увагу благодійна діяльність П. Заболотського та його постійне піклування про своїх вихованців, особливо дітей-сиріт та дітей з незаможних родин. Він всіляко підтримував товариства допомоги малозабезпеченим учням і наголошував на тому, що його обов'язком було створення таких товариств [5]. У 1913 р. за його ініціативи та підтримки було організовано Товариство взаємодопомоги учням гімназії. Протягом

1913-1914 н. р. було проведено п'ять засідань товариства, де розглядалися клопотання батьків вихованців про надання їм матеріальної допомоги для оплати за навчання дітей, придбання їм одягу, взуття тощо. У цьому ж навчальному році товариством було виділено кошти у сумі 630 руб. для допомоги 23 учням гімназії [3, с. 15]. Завдяки роботі Товариства взаємодопомоги учням гімназії для вихованців було організовано дешеве харчування. У цій справі велику допомогу надали матері учнів гімназії, які чергували у буфеті і допомагали у приготуванні їжі [41, с. 29]. Так, у гімназійному буфеті склянка чаю коштувала 4 коп., бутерброд з ковбасою чи салом – 6 коп., пиріжок – 6 коп. Учні з незаможних родин харчувалися безкоштовно [3, с. 29].

Педагогічно-гімнастичне товариство "Сокіл" сприяло фізичному вихованню дітей, зміцненню їх здоров'я. Для учнів молодшого віку товариством були організовані сокольські вправи, для старшого – військовий стрій. У гімназійному дворі діти грали в футбол та рухливі ігри. Протягом 1915-1916 н. р. товариством було обладнано гімназійний спортивний майданчик для проведення гімнастики [3, с. 27-28].

За багаторічну сумлінну працю на посаді директора гімназії П. Заболотський був нагороджений орденом Святого Станіслава II ступеню (1914 р.) світло-бронзовою медаллю на стрічці ордена Білого Орла (1916 р.) [12, арк. 133].

Його життя обірвалося трагічно: 24 грудня 1918 р. ввечері його було зарештовано невідомими озброєними особами, а 10 січня 1919 р. його розстріляне тіло було знайдено в полі на околиці м. Ніжина. 12 січня 1919 р. Петро Олександрович Заболотський був похований на міському цвинтарі [12, арк. 140].

Отже, шляхом впровадження у практику державно-громадських форм управління П. Заболотський зміг створити ефективну управлінську модель навчального закладу. Його ідеї щодо управління навчальним закладом актуально звучать і в умовах розвитку сучасної громадсько-активної школи.

1. Євсєєв Ф., Родін С. Ніжинська вища школа: славістичні ідеї професора П.О. Заболотського // Сіверян. літопис. – 1996. – № 5. – С. 75-83.
2. Ежегодник Нежинской городской мужской гимназии. 1913-1914 учебный год. – Нежин: Типо-лит. насл. В. К. Меленевского, 1914. – 18 с.
3. Ежегодник Нежинской городской мужской гимназии. 1915-1916 учебный год. – Нежин: Тип. М. Г. Горбовицер, 1916. – 42 с.
4. Ежегодник Нежинской городской мужской гимназии. 1916-1917 учебный год. – Нежин: Тип. "Печатник", 1918. – 47 с.
5. Заболотский П. Еще раз о родительских комитетах (по поводу письма г. Н. Финенка) // ЧЗН. – 1916. – № 3. – С. 16.
6. Заболотский П. А. Задачи и желания нашей школы // Ежегодник Нежинской городской мужской гимназии 1912-1913 учебный год. – Нежин: Типо-лит. насл. В. К. Меленевскаго, 1913. – С. 1-12.

7. Заболотский П. Воспитательное воздействие открытой средней школы // Ежегодник Нежинской городской мужской гимназии. 1915-1916 учебный год. – Нежин: Тип. М. Г. Горбовицер, 1916. – С. 1-20.
8. Заболотский П. Средняя школа как культурный очаг в провинции // ЧЗН. – 1916. – № 43. – С. 10-13.
9. Заболотский П. О родительских комитетах // ЧЗН. – 1915. – №. 48. – С. 1-2.
10. Заболотский П. Дома юношества и школьные клубы // Ежегодник Нежинской городской мужской гимназии. 1916-1917 учебный год. – Нежин: Тип. "Печатник", 1918. – С. 1-20.
11. Историко-филологический институт князя Безбородко в Нежине 1901-1912. Преподаватели и воспитанники. – Нежин: Типо-лит. насл. В. К. Меленевского, 1913. – 98 с.
12. О директоре гимназии П.А.Заболотском. (9 августа 1912 г.). – Відділ ДАЧО у м. Ніжині. – Ф. 1124 – Оп. 1 – Спр. 21. – 148 арк.
13. Падун Н. Педагогічні погляди П. О. Заболотського // Література та культура Полісся. Вип. 8. – Ніжин, 1997. – С. 120-126.
14. Петров П. "Наш журнал", издаваемый учениками 5-го класа Нежинской городской гимназии // Ежегодник Нежинской городской мужской гимназии. 1915-1916 учебный год. – Нежин: Типогр. М. Г. Горбовицер, 1916. – С. 25.
15. Самойленко Г. Нежинская филологическая школа. 1820-1990. – Ніжин: НДПІ, 1993. – С. 119-122.
16. Школьные детские игры и читальня в Нежине при городской мужской гимназии // Черниговская земская неделя. – 1916. – № 48. – С. 4-5.

The article deals with P.Zabolotsky activity as the headmaster of the Nishyn town musculiny gymnasium of the beginning of the 20 th centuries. The headmaster of the gymnasium, management activity, management structure.

Key words: *the principal of high school, ruling activity, the structure of management.*

УДК 37.011.31 + 37.018.1

Маріанна Петрус

ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У РОДИНІ В СПАДЩИНІ ПЕДАГОГІВ ЗАКАРПАТТЯ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – 30-ті рр. XX СТ.)

Досліджується моральне виховання в родині. Розглядаються такі складові проблеми як формування моральних норм і шляхи протидії аморальним, впливу позитивного і негативного особистого прикладу батьків, якості і наслідки батьківської любові.

Ключові слова: *моральне виховання, моральні та аморальні якості, приклад батьків.*

Новочасне українське суспільство, як на державному, так і на регіональному рівнях, переживає перехідну кризову фазу свого розвитку на тлі вельми суперечливої моральної ситуації, що характеризується індиферентним ставленням до загальнолюдських моральних цінностей, абсолютизацією прерогативи матеріального над духовним, загостренням суперечливостей між традиційними моральними принципами української родини, її духовним потенціалом та реаліями сьогодення. Національне відродження України потребує докорінного поліпшення виховання нової

генерації і саме тому, піднесення та розвиток моральності стає необхідною умовою формування людини XXI століття. Для успішного розв'язання цього фундаментального завдання необхідно ґрунтовно та всебічно дослідити і творчо використати спадщину вітчизняних просвітителів, вчених, педагогів Закарпаття другої половини XIX – 30-х рр. XX ст., яка, у зв'язку з відомими політичними та ідеологічними заборонами, залишається ще малодослідженою.

Вагомий внесок у дослідження умов морального виховання в традиційній українській родині зробили О. Вишневський, В. Костів, В. Постовий, М. Стельмахович; питання моральних цінностей висвітлюються у працях І. Беха, І. Зязюна, В. Костіва, А. Марушкевич, О. Сухомлинської; духовно-моральних якостей – О. Докукіної, К. Чорної та ін. Педагогічна спадщина закарпатських педагогів привернула увагу таких дослідників як В. Гомоннай, М. Кляп, А. Машталер, Ф. Науменко, В. Туряниця та ін. Дослідження творчої лабораторії педагогів Закарпаття другої половини XIX – 30-х рр. XX ст. дає можливість констатувати той факт, що в ній знайшов свій відбиток цикл питань з проблем морального виховання на кшталт формування моральних норм в родині та шляхи протидії аморальним (А. Волошин, П. Федор С. Чегіль), впливу на виховання позитивного та негативного особистого прикладу батьків (О. Духнович, В. Машкаринець), "розумної" та "сліпої" батьківської любові (Л. Гайдукевич, А. Карабелеш).

Домінуючою **метою** морального виховання у родинному колі являється формування в дитини основ світобачення, закладення в її душу підвалин моральності. Моральність передбачає такі гуманістичні риси особистості як чесність, правдивість, справедливість, гідність, скромність, працелюбність, милосердя, повага і любов до своїх батьків, роду й народу. Свідомість розвиненої людини дає змогу осмислити межу моральної поведінки, за якою починаються аморальні вчинки та якості (норовливість, упертість, гордість, заздрість, егоїзм, брехливість, лиходійство), появу яких мають запобігти, в першу чергу, батьки, повести своїх чад шляхом моральності. Такий підхід до визначення мети даного напряму виховання в родині сфокусовано на широкій панорамі релевантних поглядів і переконань знаних на Закарпатті педагогів другої половини XIX – 30-х рр. XX ст.

Моральне виховання в родині потребує глибокого, мудрого, емоційного, а отже, цілеспрямованого впливу батьків на дитину, вміння розбудити моральні почуття, запалити високими ідеалами, подати такі приклади, що підносять душу, навчити консолідувати слово і діло, перетворюючи доброчинні принципи на корисні вчинки, на натхненну працю. Саме тому цьому напрямку належить ключове місце у системі сімейного виховання, адже починається в родині і продовжується у

процесі соціалізації особистості. Родина, як транслятор фундаментальних цінностей від покоління до покоління, – за переконаннями педагогічних наставників Закарпатського краю О. Духновича та А. Волошина, – має нести повну відповідальність за моральне виховання.

Першою і найсвятішою повинністю батьків, за переконанням педагога С. Чегіля, є посильна увага до душевного стану дитини, до її добрих і злих якостей, "ібо взрослий чоловік цілком находиться в дитині так, як овоч у цвіті, за то охороняти маємо той цвіт, щоби не висох скорочасно, не приношая другого плода, чим гнилі овочі" [14, с. 211]. Тільки за цієї умови можна морально виховати розвинену людину. Дане завдання вирішується, як правило, через добре поставлене в духовно-моральному аспекті життя родини, її ладу та прикладу батьків.

У родині, на думку О. Духновича, повинна панувати благополучна моральна атмосфера: сердечність у взаємовідносинах дітей і батьків. З дітьми треба поводитися ніжно, вміло користуватися похвалою і засобами покарання, не забуваючи, що від "надмірності похвал діти надуваються і напоследок непокорні бувають". Спілкування з дитиною має бути лагідним, бо "любов заохочує на добро, а … ласкаве звернення від зла відучує дитину". Так розвиваються її позитивні почуття і мова, без цього маля – мов пташка в неволі: "Спитай пташку, чому вона недовольна в клітці, хоч її і цукром кормлять?!" Отже, не страхом, примусом слід виховувати дитину, а з повагою, ласкою і пестощами, бо "переполохана ще більше затупіє і глупою буде" [7, с.43].

Квінтесенцією опублікованих педагогічно-методичних матеріалів краю даного періоду був особистий приклад батьків і окреслення його впливу на розвиток моральності їх чад. Мотивується це тим, що фундаментальні якості моральності формуються в раннього дитинстві на основі так званого соціального успадкування, сугестії та наслідування, в результаті чого, значущою у цьому процесі є роль батьків: їх поведінка, вчинки, планомірний вплив на особистість дитини.

Схильність до наслідування – невід'ємна риса людської природи. У дітей вона особливо помітна. Педагог та публіцист краю А. Карабелеш нагадував батькам, що вони повинні завжди пам'ятати про те, що діти "як мавпи, роблять те, що бачать" [17, с. 10]. Застерігав їх від необачних вчинків, закликав до мудрості і виваженості у діях. Впроваджуючи цю сентенцію, педагог сподівався на усвідомлення дорослими свого призначення у родині та суспільстві, адже батьки служать взірцем для дитини, тому мають бути, в першу чергу, моральними людьми, аби прищепити своїм дітям моральні норми і цінності. Крім того, вдома є найбільше часу для спостережень за здібностями, вподобаннями, що дає можливість скерувати розвиток дитини для більшого зиску їй та суспільству.

Дитина приходить на світ безсильна, зі всіма лихими якостями. Без батьківської опіки та виховання вона виросте дикуном, відлюдником. Педагоги Л. Гайдукевич та А. Карабелеш свого часу дійшли висновку, що дитина – це tabula rassa (чиста карта), на якій батьки мають вписати все, що найкраще, що найліпше. Замало довести її до повної фізичної зрілості. Хибно мислять деякі батьки: "Піде до школи – там навчиться", бо саме батьки повинні вже в ранні роки дитини із тисячі вроджених добрих і злих її якостей вибрати все шляхетне і великодушне, збудити і надалі розвивати любов і пошану до ближніх, адаптувати її до самостійності, прагнути до вироблення всесторонньої практичності до майбутнього суспільного життя. Виховання потім являється "артизмом людської душі", яке без всебічного цього знання схоже на науку ремесла [4, с. 63-64].

На жаль, є родини, в яких складаються несприятливі умови для виховання дитини. До них належать сім'ї, уражені алкоголізмом, з аморальною поведінкою батьків, низьким культурним та освітнім рівнем, або його повною відсутністю, поганими житловими умовами, недостатнім матеріальним забезпеченням, конфліктністю у взаєминах між членами родини. Такий невтішний вердикт являється не тільки самокритичною рефлексією педагогів краю другої половини XIX – 30-х рр. XX ст., а стратегічною настановою на її подолання.

Непосильний гріх беруть на свою душу батьки, подаючи своїм дітям погані приклади, але негоже і те, що окремі батьки, роблячи лихі справи, намагаються приховати їх від своїх чад. Діти дуже проникливі і швидко помічають, що батьки щось від них приховують. Вони прагнуть будь-як дізнатися, що саме. Тому діти вже з раннього дитинства, повторюючи батьків, привчаються лукавити і лицемірити. Отже, батьки повинні піклуватися не про те, як приховати від дітей свої вчинки (бо цим вони ніякого зиску не принесуть), а, навпаки, ще більше зіпсують дітей і подадуть негожі приклади [12, с. 43].

На жаль, дуже мало батьків – добрих вихователів, які могли б дати своїм дітям гідне виховання. Мукачівський учитель В. Машкаринець у своїй публікації "Школа як продовження виховання родинного дому" наводив низку негативних прикладів сімейних ситуацій. Наприклад, в одній родині нема згоди між батьком і матір'ю в поведінці стосовно дітей; в другій – батько і мати керуються сліпою любов'ю до них і не виступають проти їх злих нахилів; в іншій родині батько або мати не має поваги у дітей через свої вади і т.д. Часом дитина скаже що-небудь проти батька або матері – всі сміються і потім вона ще гірше "ляпає" язиком. Іншим разом скубне дитина батька за волосся, а він ще підставить голову. Виб'є матері що-небудь із рук і всі навколо сміються та кажуть: "Добрий буде з неї розбишака" [11, с. 131].

Хтось може на це не звернути увагу. Однак, не треба забувати, – радив В. Машкаринець, – всяка мала помилка робить велику шкоду. Дитина не знає змалку першої своєї святині, а потім лише боїться батька і матері та в душі не шанує їх, через це "рветься у дітей на все життя та нитка честивості, яка в'яже добрих дітей з родичами" [11, с. 131].

В. Машкаринець запевняв, що від виховання залежить також щастя і доля дітей, «бо яких собі дітей виховаємо, таких і маємо» [11, с. 132]. Підтвердженням цьому є зміст однієї закарпатської пісні: "Де згода в родині, де мир-тишина, щасливі там люди, блаженна сторона" [6, с. 152]. Ця пісня, за твердженням педагога Л. Гайдукевича, має бути щоденною молитвою батьків з упевненістю, що це принесе їх чадам краще грядуще, осяйну долю на славу роду й народу.

Ще однією з причин негативного наслідування батьків, – на думку С. Чегіля, – бажання дітей швидше стати дорослими. Таке наслідування хаотичне, некероване і шкідливе для дитини. Адже вона пильно стежить за дорослими, бажаючи виокремити яку-небудь якість для наслідування. Та, на жаль, дитина зі всіх якостей дорослих надає прерогативу не кращим, а тим, очевидцем яких вона стає найчастіше, які бачить або чує вдома, на вулиці, ринку та в інших місцях, таким, наприклад, як: лайка, погрози, обзивання, вульгарні розмови. Нерідко діти навчаються цим речам машинально, частіше для того, аби бути схожими на дорослих. Таке наслідування є знаком швидкої дорослості, яка приносить дітям багато шкоди [14, с. 207-208]. Ще більшою загрозою для розвитку дитини є наслідування нею не тільки ненормованої лексики, а й негожих вчинків дорослих. Цим вона задовольняє свої егоїстичні вимоги й бажання, різко відрізняючись від своїх однолітків [14, с. 208].

Педагоги Закарпаття другої половини XIX – 30-х рр. XX ст. давали конкретні рекомендації щодо виявлення перших симптомів неправильного формування особистості та шляхи їх подолання. Діти часто набувають багато негативних якостей у зв'язку з відсутністю у батьків знань правильного поводження з ними. Наприклад, **норовливість і упертість** набуваються дітьми найчастіше з малолітства. За твердженнями педагогів Закарпаття означеного періоду, винні в цьому, перш за все, матері. Бо як тільки дитя закричить, мати, не з'ясувавши причини, відразу ж кидається заспокоїти, поколихати, приспати маля. У результаті, дитя так звикає до цього, що починає лементувати з ціллю призвати до себе матір, а коли трохи підросте, то вже не задовольниться одним колисанням, адже зажадає собі чогось іншого, і криком примусить матір виконати те, що йому хочеться. Ця вада з віком прогресує, укріплюється у дітях, а коли вони підростають, стають упертими, норовливими, нелагідними [12, с. 43].

У процесі морального виховання необхідно викорінювати елементи аморальної поведінки дітей, такі як **брехливість, егоїзм, крадіж** тощо.

Причини до зародження брехливості в душах дітей дебатувалися багатьма педагогами Закарпаття. Лихим прикладом батько або мати навчає дітей говорити неправду. Життєві приклади подав у своїй праці А. Волошин: "Перед дітьми наплетуть всячини про сусідів, знайомих, осуджають, прозивають їх. А коли загостить до них... очернений знайомий, вітають його, як милого, високоповажного, заслуженого, доброго чоловіка. Дитина дивиться на неправдиву радість матері, прислухається до нещирих похвал і з кожним таким випадком втрачає в собі шанування правди" [2]. У цьому прикладі виразно спостерігається, як самі ж батьки зароджують і поступово розвивають у дитині брехливість.

Часто дитина говорить неправду з остраху від строгого покарання за якийсь злий вчинок, – виокремив С. Чегіль наступну причину зародження цієї вади. Спосібність обманювати поступово розвивається у такій степені у дітей, що вони адресують собі реалізацію чужих всіляких добрих і гарних вчинків, аби показатися героями в очах оточуючих [14, с. 208]. О. Духнович у брехливості бачив фатальний наслідок: "Хто в молодості бреше, на старість злодієм буде" [7]. **Егоїзм** дітей батькам треба нищити ще у зародку. Щоб було менше холодних себелюбів у житті, сім'я і школа спільними зусиллями, за принципами А. Карабелеша, мають прагнути до творіння нової генерації, слугувати взірцем такі настанови педагога: "Якщо хочете спокійно і щасливо прожити у старості, треба у молодості подавити свій егоїзм. Якщо хоче народ бути щасливим, він має мати щасливих дітей" [10, с. 8].

Дітям притаманні і низка шкідливих звичок. Серед них значиме місце займає **крадіж**. Наприклад, дитина нишком взяла що-небудь від батьків. Замість того, щоб суворо покарати дитину за обман і злодійство, батьки вважають це невинною витівкою і навіть радіють, що у них дитина така хитра і спритна. Таким чином, вона з малолітства привчається красти, обманювати своїх батьків. Вади ці з віком укріпляються в ній. Коли вона виросте, стане злодієм і ошуканцем. Винуватцями цих аморальних вчинків дітей являються, як правило, недбайливі і нерозумні батьки [12, с. 45].

Ці слова підтверджує елегійна оповідь, подана педагогом П. Федором. Повертаючись додому з поля, батько якось попросив сина нарвати у сусідньому саду яблук. Син нарвав, разом поїли. Батько й наступного дня просить теж саме. Чесний і слухняний хлопчик згодом рвав яблука у всіх садах, потім крав курей, яйця... У 14 років обікрав місцевого крамаря-єврея. Справа дійшла до суду для малолітніх. Хлопця відправили у виправну колонію на три роки. Так батько погубив власного сина через свою недбалість [13, с. 3]. "Дитину виховувати – то камінь глодати", – погоджувався Л. Гайдукевич з народною мудрістю. Воно і правда! Скільки праці. журби, посвяти, любові батьки повинні вкласти у своїх дітей, допоки вони не стануть дорослими. І як гірко стає батькам, коли замість

вдячності вони чують гіркий докір, картання рідної дитини за власну недолю, бідність, безталання, провини, лихі вчинки, яким батьки, на жаль, вже не в силі зарадити [4, с. 63].

Яскравий приклад подав О. Духнович у п'єсі "Добродітель превишає багатство", у кульмінації якої з головним героєм Федорцьом сталося лихо – його арештовують за крадіжки. В момент арешту він зрозумів причину своїх нещасть і виголосив матері гнівний докір, сповнений гіркої істини: "Ваша любов до мене – злість була... Ви мене за сваволю і безчестя не покарали: я ходив як блудний, людям честі уривав..., над кожним збиткувався, учителя висміяв, з вами по корчмах ходив, бився, валився, скаредно лаяв, кривдив, шкоди чинив, а ви мене все захищали, мене хвалили, мені бадьорості додавали... Тому я тепер злодій!... Ти, мамо, причина мого нещастя, - іди, не хочу тебе бачити більше" [8, с. 104].

Як бачимо, любов рідних може нашкодити дитині, коли вона "не є обмежена свідомістю цілей виховання", – з цим погоджувався і А. Волошин. Вчений застерігав батьків, щоб любов до дитини не закривала їм очей на недоліки, на негідні вчинки. Він стверджував: "Там, де мати й батько зі сліпої любові до дитини не виступають проти її лихих нахилів, не мають часу займатися з нею, або де злий приклад подають їм, там із рідного дому дитина не понесе з собою і нитку чесноти, котра на все життя в'яже дітей добрих родин з родичами" [1, с. 32].

Непростимий гріх матері – "**сліпа" материнська любов**. Чим більше було в дитинстві поблажливості і "сліпої" любові, тим більше у старості закидів батькам, – зауважував закарпатський педагог Л. Гайдукевич. Виправдань цьому нема, так як незнання закону не оправдовує винуватця перед карою у суді, так само мати не оправдовує виправдання: "Я не винна, він не хотів, не слухав...". З цим не погоджувався педагог і радив: "Нагинай галузку, доки молода", "Люби свою дитину як душу, а кусай як грушу" [5, с. 63].

Л. Гайдукевич подав у статті "Добрі і злі свойства виховуючого" невеличку життєву історію, яка так чітко змальовує наслідки "сліпої" материнської любові. Педагог розповів про стареньку матір-вдову і двох синів, яких дуже любила. Щоранку, поки ще сини спали, мати готувала їм сніданок і несла у ліжко. Так у неї починався кожний трудовий день. Одного дня, як звичайно, віднесла синам їжу, а сама повернулася до кухні. Прибираючи, хотіла почистити лампу і для цього стала на стіл, щоб її зняти, та тут старече тіло не втримало рівноваги. Захиталась бідна і впала боком на побіч стоячий стілець. Мати лежала пробита на стільці без слова крику про допомогу. Діти знайшли її мертву в калюжі крові. Так у безмежній своїй материнській любові вона не хотіла відволікати синів від сніданку і тим самим свою любов сплатила життям [3, с. 15].

Щоб уникнути вищенаведених наслідків поет і педагог А. Карабелеш наголошував на тому, що батьки повинні навчитися розумно любити своїх дітей, тверезо оцінювати їх вчинки і якості, бо "найцінніший подарунок, який можуть батьки дати своїм дітям, – це **розумна батьківська любов**. Цей дар діти будуть носити у своєму серці все життя, ділячись з тими, які не знали зігрівальної батьківської ласки" [10, с. 8]. А. Карабелеш висловлював ідею про те, якою повинна бути любов батьків до дітей, обстоював думку, що любити їх – не означає цілувати тисячу разів у день, зніжувати, задовольняти всі забаганки і бажання, привчати до витівок. Любов має бути непоказна, а глибинна, – вважав педагог, – вона має грунтуватися, перш за все, на повній і взаємній **довірі та повазі** між батьками і дітьми з раннього віку. Натомість, батьки не повинні виявляти **індиферентизму** до будь-яких справ дитини.

Як у вчителя має бути навчальний план, так і у батьків має бути план щоденної молитви: "Добрий приклад, добра воля і любов з впевненістю, що всі зусилля будуть направлені для добра дитини і всього людства" [5, с. 108]. Такий шлях формування моральності пропонував Л. Гайдукевич.

Мета морального виховання, читаємо у настільній книзі для батьків "Народна педагогія" О. Духновича полягає у наступному: "діти повинні бути добронравними, богобійними, до повинностей своїх охотними, щоб закоренились в молодих серцях добродітель і викоренились пороки" [7].

Виходячи із вищенаведеного, провідні ідеї та позиції педагогів Закарпаття другої половини XIX – 30-х рр. XX ст. з окресленої проблеми повинні стати неоціненними набутками сучасних педагогів та батьків, міцною підвалиною для створення новітньої системи сімейного виховання. Із педагогічного спадку краю можна виокремити такі шляхи реалізації виховного потенціалу родини у моральному вихованні дітей: створити у родинному колі психологічний клімат поваги до моральних норм, осуду аморальних; формувати перманентно-благотворні взаємини дитини з батьками на основі почуттів обопільної любові, довіри і поваги; подавати дітям якнайбільше доладних взірців, докторальних прикладів для наслідування; не доводити до того, щоб приховані у дітях лихі нахили зароджувалися, розвивалися і укріплялися, а добрі ниділи; не допускати розбіжності між словами і власними діями; не відштовхувати дитину надмірною суворістю; не виявляти індиферентизму та апатії до справ дитини та ін. Домогтися реалізації вищенаведених завдань являється квінтесенцією родинної педагогіки XXI століття.

1. Волошин А. Педагогіка і дидактика. – Ужгород: УНІО, 1935. – 80 с.
2. Волошин А. Про брехливість дітей. – Ужгород: Свобода, 1935.
3. Гайдукевич Л. Добрі и злі свойства виховуючого. Част. I // Учитель. – 1927 (Р. VIII). – № 1. – С. 13-16.
4. Гайдукевич Л. Добрі и злі свойства виховуючого. Част. II // Учитель. – 1927 (Р. VIII). – № 2. – С. 63-66.

5. Гайдукевич Л. Добрі и злі свойства виховуючого. Част. III // Учитель. – 1927 (Р. VIII). – № 3. – С. 107-109.
6. Гайдукевич Л. Добрі и злі свойства виховуючого. Част. IV (конець) // Учитель. – 1927 (Р. VIII). – № 4-5. – С. 149-152.
7. Духнович А. Народная педагогія в пользу училищ и учителей сельських. Часть I. Педагогія общая. – Львов, 1857. – 91с.
8. Духнович А. Добродітель превышает богатство. Игра в трех действиях. – Перемишль, 1850. – 106с.
9. Карабелеш А. Семья и воспитаніе молодежи со взглядомъ на карпаторусскія обстоятельства. I ч. // Народна школа. – 1935-36. – № 5. – С.7-12.
10. Карабелеш А. Семья и воспитаніе молодежи со взглядомъ на карпаторусскія обстоятельства. II ч. // Народна школа. – 1935-36. – № 6. – С.5-9.
11. Машкаринець В. Школа як продовження виховання родинного дому // Учитель. – 1931 (Р.XII). – № 7-8. – С.130-132.
12. Совіты родителямъ и преимущественно матерямъ // Місяцесловъ на годъ 1871. – Унгваръ: Типографія вдовы Карла і Егера, 1870 (Р. V). – С. 32-50.
13. Федоръ П. Психологія дітей въ разные періоды дітства // Народная школа. – 1936-1937 (Р. XVI). – № 3. – С. 2-3.
14. Чегіль С. Свойства дітины // Учитель. – 1928 (Р. IX). – № 5-7. – С.207-211.

The moral education in family is investigated. Such compound problems as formation of moral norms and ways of counteraction immoral, influence of a positive and negative personal example of the parents, quality and consequence of parental love are considered.

***Key words**: moral education, moral and immoral norms, example of the parents.*

УДК 37.013:37.037

Ганна Приходько

ТЕОРЕТИЧНІ ПОГЛЯДИ ВАЛЕНТИНА КОСТЯНТИНОВИЧА КРАМАРЕНКА ЩОДО ПРОБЛЕМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена вивченню теоретичних поглядів на проблему фізичного виховання особистості маловідомого сучасній педагогічній громадськості, але авторитетного у дорадянські часи українського педагога і лікаря В.К. Крамаренка, який стояв у витків розробки цього напряму у вітчизняній педагогічній науці.

***Ключові слова:** фізичне виховання, В.К. Крамаренко, теоретичні погляди.*

В останні роки в історії української педагогіки іде грандіозна переоцінка спадщини практично усіх великих постатей з метою об'єктивізації і відмови від ідеологічних стереотипів радянського періоду. Поряд із цим виводяться з-за буття імена тих діячів науки і освітньо-виховної практики, які персоніфікували собою події різних етапів національної історії. Тому одним із завдань історико-педагогічних досліджень є відтворення історичних образів "піонерів" у справі фізичного виховання і спорту, тобто тих, які жили і працювали у другій половині XIX – з початку XX ст.

У радянській і сучасній українській та російській історіографії (Н. Белая, 1983; О. Сунік, 2006; М. Зубалій, 2008 тощо) часто згадується ім'я Валентина Костянтиновича Крамаренка як відомого вченого, що працював переважно на ниві лікувальної фізичної культури і спортивного масажу. Між тим, вивчення великого шару першоджерел початку XX ст. свідчить про його активну та багатопланову науково-дослідну та педагогічну діяльність у галузі фізичного виховання населення. Проте спеціальні дослідження, які були б присвячені вивченню його педагогічної спадщини, досі не проводились.

Мета статті – проаналізувати й узагальнити теоретичні погляди на проблему фізичного виховання особистості авторитетного у дорадянські часи українського педагога і лікаря В. Крамаренка, який стояв у витків розробки цього напряму у вітчизняній педагогічній науці.

Проблема фізичного виховання особистості займала важливо місце у науково-педагогічній спадщині Валентина Костянтиновича Крамаренка – лікаря, авторитетного фахівця в галузі фізичного виховання, одного з ініціаторів зародження фізкультурно-спортивного руху в Україні. Увесь багатоплановий публіцистичний матеріал вченого становить не тільки історико-пізнавальну цінність, але і є документальним свідченням становлення та розвитку вітчизняної наукової думки про фізичну культуру особистості на початку XX ст.

В. Крамаренко почав приділяти пильну увагу проблемі фізичного виховання та спорту в перші роки XX ст., будучи вже досить зрілим і досвідченим фахівцем – професійним лікарем, ординатором терапевтичної факультетської клініки у м. Києві. Він підключився до роботи у цій галузі в період, коли "болючою крапкою" в соціальному житті суспільства був стан здоров'я та фізичного розвитку молодого покоління. Відсталість усіх шарів суспільства в питаннях особистої та суспільної гігієни, здорового способу життя сприяла прогресуванню серед населення інфекційних захворювань, нервово-психічних розладів, збільшенню дитячої смертності тощо. Поряд із багатьма представниками педагогічної та медичної громадськості того часу (О. Анохін, В. Бехтерєв, О. Бутовський, В. Гориневський, П. Лесгафт, Є. Покровський, Н. Фелітіс та ін.), він не міг не примічати, як за останні десятиріччя стан здоров'я підростаючого покоління наблизився до критичного рівня. Приєднавшись до прихильників ідеї визначення національного шляху фізичного виховання народу (О. Анохін та ін.), він з ентузіазмом став займатися науковою та громадсько-педагогічною діяльністю, використовуючи свої професійні знання та досвід.

Результати дослідження свідчать, що педагогічна спадщина В. Крамаренка дорадянського періоду відрізнялася широтою інтересів і яскраво вираженим новаторством: він науковий пошук в галузі теорії

фізичного виховання, спорту та лікувального масажу, проводив експериментальні наукові дослідження із застосуванням медико-біологічних методів, розробляв нові фізичні вправи та методичні поради щодо їх використання, готовив навчальні програми з гімнастики для різних типів навчальних закладів, курував курсами підготовки вчителів гімнастики, публікувався сам та редагував власне періодичне видання "Краса і сила" (Київ, 1913), читав публічні лекції, брав участь у діяльності спортивних товариств і гуртків м. Києва, був організатором знакових для України спортивних заходів та ін.

Як людину широко освічену, мислячу та творчу, щирого представника прогресивної інтелігенції початку XX ст. В. Крамаренка, співзвучно часу, хвилювали проблеми створення ідеалу фізично досконалої особистості, фізичного буття людини протягом усього життя, змісту фізичного виховання та фізкультурної освіти тощо.

Дослідження ранніх праць ученого показало, що одне із центральних місць у його педагогічній спадщині займало вчення про "фізичну досконалість людини". Найбільш повне висвітлення воно знайшло в творах "Основы учения об элементарных упражнениях" (1913) [2] і "Путь к физическому совершенству" (1913) [4], де В. Крамаренко зробив спробу відповісти на запитання: що лежить в основі фізичної досконалості людини та за допомогою чого людина може її досягти? Міркування із цього приводу привели його до думки, що фізична досконалість людини повинна грунтуватися:

- по-перше, на всебічному фізичному розвитку, а не на "вузькій спеціалізації", яка притаманна спортивній діяльності;
- по-друге, на єдності та гармонійному розвитку таких рухових якостей, як сила, спритність і витривалість;
- по-третє, на тілесній красі, яка є зовнішнім проявом, критерієм фізичної досконалості людини та формується за законами загальної гармонії;
- по-четверте, на розумінні, що фізична досконалість не безмежна і ці межі закладені в генах людини;
- по-п'яте, на прагненні до оздоровлення.

На підставі цих концептуальних положень В. Крамаренко сформулював шість "принципів фізичного вдосконалення" людини. Він вважав, що порушення або часткове відхилення від цих принципів "на своєму поступовому шляху" неминуче веде до "великих непоправних помилок", що тягнуть за собою проблеми в здоров'ї людини [4].

Крамаренко В. О физическом развитии Принцип перший – "морфологічний", тобто кожен орган людського організму влаштований таким чином, що при найменшому обсязі та найменших витратах енергії він виявляє найбільшу життєздатність.

Принцип другий – "фізіологічний", тобто працездатність кожного органа людини зростає завдяки послідовному та поступовому зростанню його збудження за умови повного відшкодуванні його матеріальних (енергетичних) витрат.

Принцип третій – "біологічний", тобто розвиток кожного органа людського організму досягає своєї найвищої межі тільки за умови дотримання природного ходу його розвитку.

Принцип четвертий – "ідеологічний", тобто тільки за умови дотримання гармонії розвитку всіх органів та найменших витратах енергії організм у стані виявити найвищий рівень життєдіяльності й, у такий спосіб, рухатися по шляху свого фізичного та психічного вдосконалення.

Принцип п'ятий – "естетичний", тобто чим різнобічніше фізична та психічна діяльність організму, тим ближче розвиток кожного органа і в цілому усього організму до ідеальних пропорцій й, навпаки, чим специфічніше діяльність, тим сильніше відхилення окремих органів від ідеальних пропорцій.

Принцип шостий – "теологічний", тобто кожен орган і весь організм розвивається тільки до певних меж, визначених природними задатками кожної людини, але межа розвитку виміряється певною величиною, яку досягає організм та окремі органи тільки в один "неповторний момент" і за певних умов. За межами припустимого виникають "регресивні метаморфози", згубність яких цілком залежить від сили та величини цілеспрямованого впливу на організм за межею його граничних можливостей.

Саме цими шістьома принципами, вважав учений, визначається все фізичне життя людей, "усе наше земне буття". Він назвав їх "законами фізичного вдосконалення організму" [4].

Ідея фізичного вдосконалення, за глибоким переконанням В.К. Крамаренка, може бути реалізованою лише завдяки цілеспрямованому фізичному вихованню й освіті протягом всього життя. Тому, невипадково, вся теоретико-практична діяльність вченого присвячувалася як фізичному вихованню дітей, так і дорослих, розробці рекомендацій, як для організованих занять фізичними вправами, так і для їх самостійного використання.

Наприкінці XIX – з поч. XX ст. у педагогічному середовищі загострилася проблема визначення змісту та засобів фізичного виховання молоді, переважно, завдяки тому, що в країні, переміняючи одна одну, поширювалися методичні розробки іноземних фахівців. Полеміка з цього приводу поділила педагогічну громадськість на декілька таборів. В. Крамаренко належав до плеяди педагогів дорадянського періоду (О. Анохін та ін.), які відстоювали ідею пошуку свого національного шляху фізичного виховання людини, а не "сліпого запозичення іноземних,

але далеких нашому народові, гімнастичних систем". Він був переконаний, що, національна система фізичного виховання, повинна, по-перше, грунтуватися на загальних законах біологічного розвитку людського організму, по-друге, опиратися на культурно-історичні традиції народу, його національні особливості, по-третє, враховувати потреби сучасного суспільства.

У ряді праць [1; 2] В. Крамаренко виступав з різкою критикою на адресу суспільства, захопленого різними іноземними гімнастичними методиками, зокрема, сокольською гімнастикою, котра у досліджуваний період досягла піка популярності серед різних верств населення України і була офіційно рекомендована Міністерством народної просвіти російського уряду для викладання в середніх навчальних закладах. Учений був украй негативно настроєний як до популяризації сокольської гімнастики в країні, так і, безпосередньо, до її змісту. З цих питань він постійно дискутував у науковому середовищі й у пресі.

За його твердим переконанням, будь-яка система фізичного розвитку та виховання формується за строго певними обставинами та органічно пов'язана з кліматом, соціальними й історичними умовами життя народу, серед якого дана система створювалася та розвивалася. Ця теза красномовно свідчить про прихильність ученого ідеї народності у вихованні, яку проголосили К. Ушинський, В. Стоюнін, М. Драгоманов, М. Костомаров та ін.

Характеризуючи сокольську гімнастику, В. Крамаренко звертав особливу увагу на її витоки. Ця гімнастична система, підкреслював науковець, створювалась та вдосконалювалась в умовах національного зневолення чеського народу німцями. Тому однією з цілей створення сокольських товариств і культивування сокольської гімнастики була участь у національно-визвольній боротьбі. У зв'язку з цим, вважав він, сокольство несе на собі "печатку фанатичної нетерпимості та причепливої дисципліни таємних товариств", створених за зразком "комплектування таємних дружин для використання їх у періоди політичної нестабільності в державі". Вчений був упевнений, що сокольська гімнастика не підходить для застосування в Україні та Росії із усіх точок зору: через "розходження в національності, географії, кліматі, перевазі промислового характеру діяльності чеського населення, соціальних поглядів, історично сформованого державного положення" [1, с. 2].

Не менш критично В. Крамаренко ставився до змісту, методів і засобів сокольської гімнастики. У роботі "О физическом развитии и воспитании" (1911 р.) він писав: "Причеплива дисципліна, яка знищує м'язову ініціативу, механічна постава стадного початку та плюс асортимент катувальних гімнастичних приладів – все це робить цю систему мало придатною в справі фізичного виховання" [1, с. 2]. Він наводив приклад,

що при розробці програми короткострокових курсів сокольської гімнастики у м. Києві "сокіл" Б. Гонзатке вів до її складу самостійний курс "Приладоведення". На лекції, під час розповіді про гімнастичні прилади, слухачка курсів – викладачка гімнастики сказала: "Я чую тільки палиці, турніки, колоди, кобили, але де ж діти, яких ви збираєтеся розпинати на цих страшних приладах, щоб показувати їх потім на публічних видовищах жадібному до різноманітних страшних забав натовпу" [1, с. 3].

В. Крамаренко виступав проти публічних показових виступів, які були невід'ємною складовою сокольської гімнастики, та вважав їх "звичайними цирковими видовищами". На його думку, виконувати фізичні вправи потрібно "удалині від публічності", тільки тоді вони будуть служити "справі щирого фізичного виховання" [2, с. 4]. Із усіх іноземних систем фізичного виховання учений лояльно ставився лише до шведської гімнастики, насамперед, завдяки її оздоровчої спрямованості та відсутності у змісті акробатичних вправ. Однак усе ж звертав увагу на "неприродність" деяких рухів.

Як і інші вчені, котрих турбувала проблема фізичного виховання, В. Крамаренко прагнув відповістити на запитання: які засоби фізичного розвитку повинні стати основою національної системи виховання? Він був переконаний, що при існуючому розмаїтті фізичних вправ необхідно віддавати перевагу тим, що засновані на рухах, які певний народ використав у процесі своєї еволюції у боротьбі за існування із силами природи. Вчений вважав "природність" і простоту рухів головними критеріями відбору фізичних вправ.

Розвиваючи цю думку у роботі "Основы учения об элементарных упражнениях" (1913) В. Крамаренко стверджував, що основним засобом фізичного розвитку та національного виховання нашого народу повинні бути "елементарні рухи" – "найпростіші із циклу доцільних і координованих рухів" [2, с. 14-15]. До вправ, заснованих на природності та простоті, науковець відносив, атлетику, яку називав "дійсною їжею для розвитку нашого тіла" [На початку XX ст. атлетика включала біг, ходьбу, стрибки, метання, плавання, підйом і перенесення ваги, боротьбу. Диференціація атлетики на легку і важку тільки починалася. – Прим. авт. стат.]. Окрім того, він наполягав на тому, що концепція національної системи фізичного виховання повинна базуватися на принципі, що проголосили ще давньогрецькі філософи та на якому грунтувалася англійська система, зокрема, "використання різних видів фізичних вправ переважно серед природи".

До використання окремих популярних у ті роки фізичних вправ в процесі фізичного виховання В. Крамаренко ставився вкрай негативно. Так, він різко критикував вільні вправи, уважаючи їх "помилковими штучними рухами, що несуть у собі всі ознаки негативної сторони

сучасної культури". Застосовуючи їх, говорив він "ми віддаляємося від матері нашої природи" [2, с. 14-15]. Як і багато авторитетних вчених досліджуваного періоду (О. Анохін, П. Лесгафт, Є. Покровський тощо), В.К. Крамаренко був проти використання у процесі фізичного виховання акробатичних вправ. "Акробатика, – вважав науковець, – це розпуста душевна і тілесна" [1, с. 4]. Він постійно підкреслював, що тільки "природні рухи" повинні бути "супутниками життя нашого організму" [1, с. 8].

Підсумком наукового пошуку В. Крамаренка стала запропонована їм концепція національної системи фізичного виховання людини. Його задум полягав у наступному: "Якщо ми додамо до простих природних вправ легкої атлетики складні, у вигляді різних ігор, видів спорту, танців і розумної ручної праці, тоді у нас складеться стрункa система нашого національного фізичного виховання" [1, с. 11]. Завдяки своїй природності, вважав В. Крамаренко, запропонована система буде самою доступною до застосування, особливо тоді, коли головною перешкодою на шляху розвитку фізичного виховання та спорту, особливо в школах, є відсутність необхідних умов для проведення навчальних занять. Така система не вимагає окремого гімнастичного залу та дорогих нерухомих приладів. Для неї цілком достатньо актового або рекреаційного залу, оснащеного простими приладами, які легко переносити та замінять ними природні перешкоди (стійки для стрибків, приставні сходи, канати, гантелі тощо).

В. Крамаренко був одним з тих, кого хвилювала проблема змісту й організації фізкультурної освіти. Поряд багатьма представниками передової громадськості, вчений гостро переживав проблему нестачі фахівців з фізичного виховання в Україні, і взагалі, низького рівня фізкультурної грамотності осіб, яких залучали до роботи у якості вчителів гімнастики. Він критично ставився до тих, хто займався педагогічною працею, або самостійно займався фізичними вправами, не маючи спеціальної підготовки, зокрема в галузі медико-біологічних знань. "Я б порадив людям, які мають мутні уявлення в медицині, – говорив він, – бути дуже обережними в питаннях, що корисно, а що шкідливо для здоров'я. Спочатку треба вчитися, а потім міркувати, але не навпаки" [1, с. 36]. Він вважав, що тільки спеціальна професійна підготовка повинна бути основою майбутньої практичної діяльності. Причому, як свідчить вивчення навчальних планів, розроблених ученим для курсів учителів гімнастики Київського навчального округу, основою змісту підготовки майбутніх фахівців, за його переконанням, повинні бути: анатомія, фізіологія, гігієна людини та інші предмети медико-біологічного циклу, історія фізичної культури, педагогіка і методика фізичного виховання, легка атлетика, ігри, гімнастика. Як показав аналіз практичної діяльності В. Крамаренка в дорадянській період, свої напрацювання щодо створення

національної системи фізичного виховання, змісту й організації підготовки вчителів гімнастики та ін. він та його учні активно реалізовували на практиці в експериментальній жіночій гімназії в Пуща-Водице під Києвом, начальних закладах інших міст України, в створеній вченим київській приватній лікувально-профілактичній установі "Верітас", аналога якій у ті часи не було ні в Україні, ні в Росії, та в багаторічній діяльності в пострадянські роки.

Валентин Костянтинович Крамаренко ввійшов в українську історію не тільки як педагог-новатор, який залишив після себе велику педагогічну спадщину, але як один із засновників вітчизняної системи лікувального і спортивного масажу, відомої і визнаної у світі. Працюючі лікарем-клініцистом, він активно розробляв проблему механізму впливу масажу на організм людини, методичні й організаційні аспекти його використання в клінічній, амбулаторній і спортивній практиці. На базі установи "Верітас", ще на початку XX ст., він створив перший в Україні центр з підготовки професійних масажистів. Одна з перших науково-методичних праць В. Крамаренка з даної проблеми "Пособие по массажу и лечебной гимнастике" [5] (у співавторстві з О. Анохіним) вийшла ще в 1911 р. Робота над проблемами фізичного виховання і масажу була продовжена вченим в СРСР у радянські часи.

Валентин Костянтинович Крамаренко – видний педагог, методист, лікар і громадський діяч, який стояв у витоків зародження в Україні наукових засад фізичного виховання, теорії спорту і масажу. Його наукова спадщина є яскравим підтвердженням того, за якими напрямками розвивалась вітчизняна наукова думка у галузі фізичного виховання у дорадянські часи. Багато ідей вченого, зокрема щодо створення національної системи фізичного виховання молоді, актуальні сьогодні і можуть бути використані у виховній практиці. Перспективою подальшого наукового пошуку може бути вивчення практичної діяльності В. Крамаренка у галузі фізичного виховання у дорадянські часи і інші факти його біографії.

1. и воспитании. Издание учреждения "Veritas" / В.К. Крамаренко. – Киев: Печатня и литография М.Д. Счастливцева, 1911. – 54 с.
2. Крамаренко В. Основы учения об элементарных упражнениях // Красота и сила. – 1913. – № 17-18. – С. 14–15.
3. Крамаренко В. Психофизиология движений // Красота и сила. – 1913. – № 8-9. – С. 7-8; № 10. – С. 1-2; № 11. – С. 1-3.
4. Крамаренко В. Путь к физическому совершенству // Красота и сила. – 1913. – № 1. – С. 4-5; № 2. – С. 1-3; № 4. – С. 1-3.
5. Крамаренко В. Руководство по массажу и врачебной гимнастике / А.К. Анохин, В.К. Крамаренко. – Киев: "Сотрудник", 1911. – 264 с.

The article covers the studying of theoretical views on the problem of physical education of person of the competent in pre-Soviet years Ukrainian pedagogue and doctor V.K. Kramarenko. who was staying at the sources of the development of this school in pedagogical science of our country.

Key words: *physical education, V.K. Kramarenko. theoretical views.*

УДК 37.03(091)(410.1)

Л. Росинко

ВИТОКИ ІДЕЙ РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ У ПОГЛЯДАХ ЗАРУБІЖНИХ ПЕДАГОГІВ-НАУКОВЦІВ XIX століття

Стаття присвячена основним ідеям розумового виховання дітей початкової школи у поглядах зарубіжних педагогів, видатних мислителів. Головними питанням статті стали погляди педагогів та їх ідеї на пізнання розуму, розвиток мислення у дітей, їх здібностей. А також актуальність даних питань у сучасності.

Ключові слова: *розумове виховання, початкова школа, педагоги-науковці*

Розвиток освіти та науки надав можливості нашій країні ввійти у світовий європейський культурно-освітній простір та активного пошуку педагогами-науковцями інновацій у педагогічній теорії та практиці.

Показником рівня національної культури цивілізованої держави є суспільство. Його мета – виховати всебічно гармонійно розвинену особистість. Наша держава дбає про розвиток дитини з метою підвищення рівня всієї нації. Основні завдання виховання визначені Державною національною програмою "Освіта", що покликані забезпечити всебічний розвиток дитини. Одним із основних напрямів у виховному процесі є розумове виховання. Його завдання – формування основ наукового світогляду, культури розумової праці, розвиток мислення, та пізнавальних інтересів учнів.

На формування мети виховання впливають різні фактори: рівень розвитку продуктивних сил, виробничі відносини, потреби суспільства, рівень розвитку педагогічної теорії та практики. На кожному історичному етапі можна виділити педагогів-новаторів, які внесли великий вклад у розвиток педагогічної думки. Ідеї зарубіжних педагогів розробляються та впроваджуються в практику і мають велике значення для майбутнього підростаючого покоління. Актуальність питання розумового виховання дітей викликана потребою у зверненні до досвіду зарубіжних педагогів-науковців з метою вивчення та аналізу передових ідей.

Аналіз джерел показує, що питання культури творчої особистості піднімалося в роботі О. О. Левченко; про розвиток уявлень приділялась увага в роботі З. О. Кірєєвої; вивчення питань активізації навчального процесу учнів середньої та вищої школи знайшло своє відображення в праці О. Ю. Кузнєцової; в роботі О. С. Антонова було розкрито питання обдарованості, досвіду історичного та порівняльного аналізу; на питання

формування інтелектуальних умінь молодших школярів у процесі навчання вказала та розкрила його Н. І. Білоконна. Однак, питання розумового виховання дітей початкових шкіл у поглядах зарубіжних науковців достатньо не розкрито.

Метою статті є аналіз основних ідей зарубіжних науковців, філософів щодо розумового виховання особистості XIX століття.

Питання розвитку та виховання людини піднімалися з давніх-давен філософами, педагогами та науковцями. З історико-педагогічних джерел дізнаємося, що ще в досократівський період Фалес із Мілету (625-547 до н. е.) родоначальник європейської науки та філософії, вперше звернув увагу на розум і порівняв його з богом. Він виразив думку, що в природі все пізнається розумом: із мислення в рамках міфу воно стало перетворюватися в мислення через слово. Йому вдалося розробити теорію отримання загальної істини.

Його прибічник Анаксимандр (610-540 до н. е) теж вказав на існування розуму. Він вперше ввів за першооснову апейрон – неозначену субстанцію з її частинками, що змінюються та незмінне ціле, що є недоступним нашому чуттєвому сприйняттю, а тільки розуму. Розум має велику силу правління, вказував великий діалектик античного світу Геркліт із Ефеса (530-470 до н. е.). Розум направляє все і всьому дає форму; він править всім через все.

Представники Елейської школи Ксенофан, Парменід, Зенон приділяли головну роль розуму у пізнанні навколишнього світу, а другорядну – почуттям. Ксенофан із Колофона (565-473 до н. е.) – філософ, вперше розділив види знань на такі співвідношення "знання за думкою" та "знання по істині". "Людям не істина, а думка доступна", – стверджував мислитель [1 с.17].

Творча особистість Анаксагор (500-428 до н. е.) – грецький філософ V до н. е. стверджував, що Розум – це сила, яка рухається Всесвітом і встановлює гармонічну цілістність. Саме розум керує рухом. Мета цього руху – виконувати все доброчинне, що є в душі. Він вперше вказав, що рух, який направлений на результат завжди має початок. Таким початком Анаксагор прийняв Розум.

У питанні розвитку мислення потрібно віддати належне математику Піфагору (VI ст. до н. е.), який успішно розробив математичні докази, що сприяли розвитку раціонального типу мислення. Культура такого типу мислення розвивається до сьогоднішнього часу.

Питанням розумового виховання приділили велику увагу в Стародавній Греції в V ст. до н. е., а саме мистецтву слова. В період античності софісти були першими вчителями, які звернули увагу на силу слова та метод діалектики [7, с. 27].

Сократ (469-399 ст. до н. е.) в античній філософії використовував метод діалектичних переконань за допомогою виявлення протиріч співрозмовника, питань та відповідей. Тому пізнання перерастає в самопізнання, а звідси народження істини.

З історичних джерел дізнаємося про великого філософа Платона (427-348 ст. до н. е.), який в своєму творі "Держава" розкрив план виховання молоді, де велику роль він приділяв вихованню розуму. На його думку, правильні методи думання належать до головних предметів навчання. Платон розрізняв два засоби пізнання: це пізнання неясне, непевне, предметом якого був матеріальний світ, що вічно змінюється, світ, який важко зафіксувати вищим засобом нашого пізнання – розумом, та висловити це пізнання словами. Розумове пізнання, на його думку, включало постійні поняття. Платон стверджував, що люди повинні мислити ідеями, саме пізнання ідей потребує від людини значних розумових здібностей, наголошував на великому значенні загальної системи навчання, в якій кожний має однакові можливості і кожний може знайти місце, відповідне його здібностям. На його думку для інших сфер (етики, природознавства, державної теорії) можливе таке саме точне розумове пізнання. Лише воно спрямоване не на матеріальне буття речей, а на "ідеї" речей. Абсолютно точна математика дає єдину можливу основу для пізнання матеріального світу. Платон розкривав в своєму діалозі "Федон" сутність душі, і однією з головних сил душі він виділяв розумну силу, якій мають підлягати інші – пристрасна та вольова. Розумовій силі належить "мудрість" [7, с. 56].

З філософських джерел дізнаємося, що Лукрецій Лар (99-55 до н. е.) в своїй поемі "О природе вещей" оспівував людський розум, який досягнув вершин знань та мистецтва.

У часи середньовіччя Августин Блаженний (354-430) видатний мислитель, який вписав останні сторінки в історію духовної культури Риму, в своїх творах звернув увагу на пізнання, як вольовий процес людини. Знання істини – ось головне джерело життя. Людина повинна пізнавати істину розумом. Він розглядав розум як важливу функцію нашої душі.

Права розуму в пізнанні обстоювали мислителі арабської та середньоазіатської філософії: Ібн Сіна (980-1037) та Ібн Рушд (1126-1198).

Фома Аквінський (1226-1274) філософ пізнього періоду середньовіччя вказував на інтелект, за допомогою якого ми пізнаємо навколишній світ.

Відомий британський філософ, засновник методології науки, вчення якого стало відправним пунктом мислення всього Нового часу був Бекон Френсис (1561-1626) – розробив та сформував основні закономірності індукції та дедукції пізнання природи. У своєму творі "Новий Органон" він виділив нові методи розширення нашого пізнання – шлях від

спостереження одиничних факторів до узагальнення веде до знань. Він вказував, що знання – це сила [1].

Відомий англійський філософ і педагог Джон Локк (1632-1704) побудував модель виховання на основі принципів власної філософської системи. У центрі системи – фізичне, розумове й моральне виховання людини. Їм розроблені прийоми й способи розвитку мислення. По теорії Локка, у людини немає вроджених ідей і уподобань. Вона з'являється на світло будучи "чистою дошкою", готовою сприймати навколишній світ за допомогою зовнішніх відчуттів, через рефлексію, міркування. Він визнавав величезний вплив навколишнього середовища на формування особистості. Локком були розроблені психолого-педагогічні основи виховання пізнавального інтересу, стійкого прагнення до знань. Він вважав, що варто розвивати розумові здібності та самостійне аналітичне мислення. Розумове виховання, на його думку, припускає розвиток здатності ясного судження й правильної оцінки явищ навколишнього світу. Цього можна досягти, на думку Локка, тільки вмінням оперувати складними поняттями, формуванням ясних і повних знань. Перше досягається за допомогою логіки, друге – за допомогою досвіду.

У своїй роботі "Думки про виховання" метою виховання він бачив у підготовці джентельмена, що вмів "вести свої справи толково" [5, с. 72]. Джентельмен, по Локку, повинен мати ті якості, які необхідні для майбутнього. Потрібно, щоб людина була здатна діяти винятково по велінню розуму.

У трактаті "Про виховання розуму" Локк зупинився на проблемі розвитку логічного мислення. Він вважав, що у дитини потрібно виробити вміння строго міркувати, навчити робити узагальнення, ясні судження і давати правильну оцінку явищам навколишнього середовища. В питанні розумового виховання важливу роль відігравала допитливість, що побуджувала дітей до навчання. Зовні допитливість проявлялася в постійних питаннях про предмети і явища навколишнього середовища. Уміння вислухати питання й правильно відповісти на них – один із шляхів розвитку пізнавальної активності дитини [3].

Р. Оуен (1771-1858) – видатний педагог, вказував, що в процесі розумового виховання необхідно розвивати всі пізнавальні здібності. Основою розумового виховання повинно бути відчуття та сприйняття, будуватися тільки на конкретному знанні оточуючого середовища. Ведучою силою розуму, на думку Оуена, має бути здібність мислити. Вона пов'язана зі змістом пізнавальної діяльності дитини. Основним для розумового виховання дитини Р. Оуен вважав основи реальних знань, які будуть корисні в майбутньому [8].

Як засвідчують педагогічні джерела Дж. Прістлі (1733-1804) – видатний педагог-науковець підкреслював, що дитина не народжується з

якими-небудь ідеями, поняттями або знаннями; мозок дитини, її мислення формуються під впливом зовнішнього досвіду. Здатність людини мислити, реагувати на навколишні події не може розглядатися як щось внутрішнє – це є результатом зовнішнього виховного впливу. Всі знання, які поступово складаються в дитини про навколишній світ, одержує тільки в результаті виховання й навчання, впливу зовнішнього середовища на органи почуттів. Для того, щоб у дитини складалася певна ідея про що-небудь, необхідний певний вплив зовнішнього середовища, а також асоціація предмета. Із цих положень Прістлі виводить необхідність дидактичного принципу ясності в навчанні дитини. Для того, щоб дитина могла одержати міцні знання про будь-що, предмет викладання повинен бути ясним і зрозумілим. "Необхідно взяти за правило, що дитина ніколи не може сприймати того, що їй не зрозуміло й причину чого не бачить"[6, с. 86].

Прістлі стверджує у своїй теорії ассоціанізма, що всі знання людини складаються з простих та складних ідей, таким чином, весь процес навчання Прістлі представляє, як формування певних асоціацій, психологічних зв'язків, які у свою чергу є базою для формування абстракцій і більш складних форм пізнання.

Й. Песталоцці (1746-1827) – великий швейцарський педагог у своїх творах "Лінград і Гертруда", "Як Гертруда вчить своїх дітей" вказував на розвиток розумового виховання за допомогою спостереження та дослідження, узагальнення та висновків. Він розробив метод наочності і використовував його для розвитку мислення та мовлення у дітей. Окрім уміння мислити, дітям слід прищеплювати і практичні навички: оволодіння знаннями без уміння користуватися ними – великий недолік навчання [8].

Відомий німецький філософ і педагог Й. Ф. Гербарт (1776-1841) висунув ідею виховуючого навчання у творі "Загальна педагогіка, виведена з мети виховання". В основу він поклав шість видів багатостороннього інтересу, що збуджує прагнення дитини до спостереження та налаштовує на роздуми.

В розкритті питання розумового виховання, Джордж Комб (1788-1858) вказав, що дитина народжується з певними здібностями, від природи. В процесі виховання вона повинна виявити розумові здібності. На його думку, весь процес виховання складається із двох частин: вправи й навчання. Вимагаючи координації обох сторін, Комб відзначає, що вправа є найбільш важливим й істотним аспектом виховання, оскільки це "посилення всіх здібностей розуму й тіла, що становлять людську сутність" [6, с. 96].

Навчання повинне полягати не тільки в придбанні людиною комплексу знань, а й сприяти розвитку і виявленню вроджених здібностей, у свою чергу освіта повинна зробити дитину інтелектуально розвиненою.

Відомий учений, великий фахівець в області фізіології й порівняльної анатомії Томас Гекслі (1825-1895), запропонував необхідність розвитку здібностей в дитині, необхідних для її майбутньої практичної діяльності, а саме: здатність до спостереження, ретельної й акуратної роботи, здатність мати справу із предметами, а не тільки із словами. Він розкрив мету виховання – дати майбутньому поколінню знання й виховувати розумові здібності людини.

Велику увагу розумовому вихованню дитини приділив Г. Спенсер (1820-1903). Успіх розумового виховання, за словами педагога, досягається у використанні природничого методу на шляху до зрілості. Він вимагав вести розум дитини через всі сходинки, які пройшов розум людства. "Виховання – це повторення цивілізації тільки в мініатюрі" [6, с. 67]. В навчанні, на його думку, потрібно рухатися від простого до складного, від конкретного до абстрактного, від емпіричного до раціонального, орієнтувати розум дитини до саморозвитку. Важливо, на думку педагога, не тільки підводити дітей робити самостійні висновки, а й заохочувати до діяльності.

Аналіз джерельної бази дає можливість стверджувати, що питання розумового виховання дітей турбувало філософів, педагогів-мислителів і було одним із основних. У період античності, досократівський період розум сприймався, як поняття руху, пізнання істини та функції душі. Період Нового часу ознаменувався зверненням філософів та педагогів до розвитку здібностей дитини та її мислення. Основним завданням розумового виховання кінця XIX століття було дати конкретні знання дітям про навколишнє середовище та вміти їх використовувати на практиці. Ці завдання є актуальними для нашого часу у вихованні підростаючого покоління і активно розробляються та впроваджуються педагогами в практику.

1. Бекон Ф. Сочинения. – М., 1971. – Т. 1. – С. 83.
2. Боргош Ю.Фома Аквінський. – М., 1966. – С. 56.
3. Локк Дж. Педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1939. – С. 72.
4. Мижуєв П. Г. Нарис розвитку сучасного стану народної освіти в Англії. – Спб., 1896. – С. 60.
5. Пермяков О. А. Педагогічний навчальний посібник. – К: Знания, 2006. – С. 95.
6. Салимова К. И. З історії школи й педагогічної думки в Англії \\ Звістки Академії Педагогічних наук РСФСР. – 1959. – № 23 – Вип. 4. – С. 7-41.
7. Спіркін А. Г. Філософія. – М: Гардарики, 1999. – 802 с.
8. Adomsan J. W. English Education. – Cambridge, 1930. – p. 161.

This article is devoted to the question of children mental education . It deals with the ideas of famous thinkers, foreign philosophers to the question of cognition of reason, thinking and mental abilities and the importance these questions nowadays.

Key words: *intellectual upbringing, primary school, pedagogues-researchers.*

УДК 37.011.31: 373 (477)

Мирослава Сахній

МИКОЛА КОРФ І ЗЕМСЬКА ОСВІТА В УКРАЇНІ

У статті окреслено педагогічний доробок Миколи Корфа у царині народної освіти в Україні. Особливу увагу відведено ініційованій педагогом земської школи та особливостям організації навчально-виховного процесу в ній.

Ключові слова: *земська школа, земська освіта, педагогічний доробок М. Корфа.*

У розвитку сучасної науки, зорієнтованої на відродження національних надбань педагогічної теорії та практики минулого, виняткового значення набуває повернення в українську наукову думку постатей, які через ідейно-політичні причини були забуті чи вилучені з історико-педагогічного процесу.

До таких постатей слід віднести Миколу Олександровича Корфа (1834-1883) – педагога, методиста, одного із визначних діячів народної освіти 60-70-х років XIX ст.

Усвідомлюючи важливість освіти для народу, для кожної людини зокрема, М. Корф присвятив своє життя справам народної освіти. У праці "Земский вопрос (о народном образовании)" він зазначав: "...образование масс составляет существеннейшую потребность всего государства и всего общества, которые потому и обязаны о нем заботиться. Чем более образована и развита масса, тем это лучше для права собственности и общественного порядка, на которых зиждется государственная жизнь..." [3, с. 2].

Спочатку М. Корф працював секретарем земських зборів, членом ревізійної комісії, почесним мировим суддею. У 1866 р. М. Корфа обирають гласним повітових і губернських земських зборів, у 1867 р. – членом повітової училищної ради, а дещо пізніше – її головою [6, с. 20]. З цього часу починається його подвижницька діяльність на ниві народної освіти.

М. Корф ініціював створення недорогої 3-річної малокомплектої сільської початкової школи у Олександрійському повіті Катеринославської губернії, яка згодом зайняла належне місце в системі початкової освіти і стала переважаючим типом навчальних закладів в усіх земських губерніях [1, с. 348]. Школи стали називатися земськими, а в народі – корфівськими.

Створений Корфом тип школи в загальних рисах вже містив суттєві ознаки, які відрізняли земську школу від інших типів навчальних закладів: учитель працював за призначенням земства, отримував за його підтримки педагогічну підготовку і частину винагороди за свою працю; матеріально-технічне забезпечення школи повністю покладалося на плечі земства; існував правильний розподіл занять між всіма трьома відділеннями школи, організовувався постійний нагляд за викладанням і життям школи з боку земства в особі члена училищної ради або іншого земського діяча.

М. Корф першим спроектував навчальну програму для земської школи, котра охоплювала наступні дисципліни: читання, письмо, 4 арифметичні дії, світознавство та Закон Божий. Також розробив методику роботи в земській школі: вона складалася з трьох відділень, що давало змогу одному вчителеві одночасно працювати з дітьми різного віку та рівня підготовки. Учитель усно працював з одним відділенням, а двом іншим давав самостійну роботу, згодом переходив до занять з іншими відділеннями. Це вимагало точного планування, тому педагог впровадив наступний графік роботи: 3 год. – до обіду і 3 год. – після обіду [1, с. 348; 2, с. 8].

Микола Олександрович був переконаний, що навчання не повинно бути поверховим, має виховувати, відповідати розумовим здібностям учнів і здійснюватися рідною мовою з обов'язковим вивченням російської та вихованням поваги до всіх національностей.

Основними дидактичними принципами навчання Микола Корф вважав наступні: не вимагати від дітей заучувати без розуміння матеріал; забезпечувати доступність у навчання; не звільняти дітей від самостійного обдумування; не залишати дітей без допомоги при зіткненні з труднощами; у навчання йти вперед, спираючись на досягнуте; проводити навчання наочно та ін. [2, с. 8].

М. Корф обстоював взаємозв'язок розвитку спостереження, мислення і мовлення дитини. Саме тому, дійовим педагогічним засобом виховання і розвитку учнів, на думку педагога, є унаочнення, яке забезпечує чіткє уявлення про предмет навчання, вчить дитину спостерігати, думати, вірно висловлювати думки. У шкільній практиці видатний методист радив застосовувати активні методи навчання, котрі розвивають творче мислення, допомагають встановити контакт між вчителем і учнем. Зокрема, він давав високу педагогічну оцінку бесіді, що збуджує думку школярів, розвиває їхню самостійність. Повідомлення нових знань педагог пропонував поєднувати з виконанням учнями різноманітних розвиваючих вправ, завдань творчого характеру та ін.

М. Корф не оминув увагою і питання шкільної дисципліни та порядку. Їх запорукою він вважав люблячє, лагідне ставлення вчителя до учнів, його відповідальність щодо своїх обов'язків; педагогічно доцільний

розпорядок шкільного життя, правила поведінки учнів. Дисципліну М. Корф оцінював як необхідну умову успішного навчання, засіб виховання у дітей поваги до порядку, формування навичок культурної поведінки в суспільстві [7, с. 126].

Микола Олександрович багато сил віддавав і підготовці вчителів для початкових земських шкіл, давав показові уроки. Готував і видавав навчальні книжки та посібники для вчителів (зокрема, "Руководство к обучению грамоте по звуковой методе" (1867), "Русская начальная школа" (1870), "Наш друг. Книга для чтения учащихся в школе и дома и руководство к начальному обучению родному язику" (1871; перевидання у 1873, 1880, 1884 роках) та ін.).

Наприклад, "Руководство по обучению грамоте по звуковому способу" було складено М. Корфом у 1867 р. для навчання старшої дочки і впродовж 12 років сім раз перевидавалося. Всі кошти від продажу праці педагог перераховував на користь народних шкіл Олександрійського повіту [6, с. 31].

У "Руководстві..." М. Корф описав нову систему початкового навчання за звуковим аналітико-синтетичним методом. Про його переваги перед буквоскладовим, який на той час практикувався в освіті, педагог писав: "Я вам укажу, як за два місяці, а не роки навчити неграмотного читанню і письму...і як навчити письму таких грамотіїв, які могли тільки читати. Як врятувати таких, які тільки по складах читають і не розуміють того, що мелять по книгах, читати без складів...Учню треба показувати букви зовсім не так, як вони говоряться, вимовляються, чуються, звучать у словах" [4, с. 3-4]. Окресленою методикою керувалися в земських школах, що дозволяло швидше навчити селянських дітей грамоті, керуючись не механічним зазубрюванням, а принципами наочності, послідовності, концентричності, ґрунтовності, індивідуального підходу, активності та свідомості.

Настільною книжкою всіх діячів народної освіти став посібник М. Корфа "Русская начальная школа" (1870). В книжці викладено систему організації і ведення навчально-виховної роботи в сільських умовах. Окреслена система охоплювала: комплектування класів, підтримання порядку і дисципліни, описання методів і прийомів навчання дітей та дорослих [6, с. 32].

У передмові до видання книжки автор писав: "Зміст її витікає з життя. Як член Олександрівської училищної ради Катеринославської губернії, я біля трьох років маю у своєму віданні більше сорока училищ з 1700 учнями. За три роки доля поклала на мене до ста непідготовлених викладачів і відвідування щорічно кожної школи не менше двох разів. Так щорічно доводилося бачити восени 1500 учнів і стільки ж весною, екзаменуючи їх із всіх предметів початкового навчання і полегшуючи

працю непідготовленого вчителя зразковими уроками у самій школі" |5, с. 7|.

"Русская начальная школа" М. Корфа стала своєрідною педагогічною енциклопедією початкового навчання, перша в Росії книжка зі школознавства. Пізніше її доповнила збірка "Наше школьное дело. Сборник статей по училищеведению" (1873). Книжка для класного читання "Наш друг" (1871) була доповненням до "Родного слова" К. Ушинського. Вона мала розвивати мислення й мову учнів, одночасно давала знання з природознавства, гігієни людини, поради з сільського господарства [1, с. 349-350].

Послідовник педагогічних поглядів К. Ушинського, Микола Корф запровадив у створених ним школах навчання за книжками "Родное слово" та "Детский мир". Він сам у 1872 р. уклав першу книжку для читання "Малютка", метою котрої було не тільки удосконалити техніку читання і письма, а сприяти збагаченню словникового запасу та розвиткові світогляду школярів.

Окрім підручників, Микола Корф підготував цілу низку статей (більш як 200). У багатьох публікаціях педагог піднімав питання підготовки вчителя. Так, у праці "Наши педагогические вопросы" він писав, що вчитель повинен мати різнобічну освіту, володіти не тільки знаннями, але й вміннями, тобто мистецтвом навчання і виховання. На його думку, вчитель тільки тоді здатний дійсно виховувати і навчати, коли сам працює, "не задовольняючись рабським застосуванням чужих порад".

Активна діяльність М. Корфа не завжди викликала схвалення земств. Він неодноразово зазнавав переслідувань реакційної преси та урядових кіл. Однак, незважаючи на це, його діяльність мала велике значення для України. Більшість педагогічних ідей Миколи Олександровича зберегли свою актуальність і в наш час. Тому сьогодні його справедливо вважають не просто педагогом, організатором початкових шкіл, а вченим, що стояв на рівні досягнень європейської і світової науки свого часу.

1. Бондар Л. Корф Микола Олександрович // Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. Кн.1: Навч. посіб. / За ред. О.Сухомлинської. – К: Либідь, 2005. – С. 346-353.
2. Бугаєнко Н. Низько вклоняємося талантові // Педагогічна газета. – 2000. – № 2. – С. 8.
3. Корф Н. Земский вопрос (о народном образовании). – СПб., 1867. – 64 с.
4. Корф Н. Руководство по обучению грамоте по звуковому способу. – СПб, 1880. – 89 с.
5. Корф Н. Русская начальная школа: Руководство для земских гласных и учителей сельских школ. – СПб., 1871.– Изд. 3-е. – 146 с.
6. Кушніренко І., Жилінський В. Напівзабуті імена… – Запоріжжя: Дніпровський металург, 2004. – 118 с.
7. Сисоєва С, Соколова І. Нариси з історії розвитку педагогічної думки. – К, 2003. – 308 с.

The article deals with pedagogical contribution into national education in Ukraine by Mykola Korf. Special attention is paid to county schools and the pecularities of organization of education process in it.

Key words: *county school, county education, pedagogical contribution of M. Korf.*

УДК 022.4+023

Ірина Скоморовська

ВНЕСОК НАТАЛІЇ ДОРОШЕНКО (1888-1974) У РОЗВИТОК БІБЛІОТЕЧНОЇ СПРАВИ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ МІЖВОЄННОЇ ДОБИ

У статті розглянуто внесок бібліотекаря товариства «Просвіта» Наталії Дорошенко у розвиток бібліотечної справи на західноукраїнських землях 20-30-ті рр. XX ст., а також проаналізовано публіцистичну спадщину дослідниці.

Ключові слова: *громадська бібліотека, класова бібліотека, книжковий фонд, бібліотекарські курси, педагог-бібліотекар.*

Визнання важливості ролі бібліотечної роботи з учнівською молоддю викликає потребу переосмислення творчого досвіду і творчого використання прогресивних педагогічних ідей минулого у нових соціально-політичних умовах України. Особливо плідним у цьому відношенні є 20-30-ті роки XX ст., коли науковці і практики вели активні пошуки ефективних форм організації навчально-виховного процесу, при цьому значна увага при формуванні і розвитку особистості, її соціалізації надавалася бібліотекам.

Однією з очільниць бібліотечного руху краю досліджуваної доби була Наталія Дорошенко, активний член товариства "Просвіта" і бібліотекар просвітянської книгозбірні. Її науковий доробок у цій галузі є надзвичайно потужний і потребує більш ґрунтовного вивчення.

Вивчення роботи бібліотек з учнівською молоддю в педагогічній теорії і практиці Західної України знаходимо у працях провідних українських вчених, які досліджували становлення та розвиток освіти і педагогічної думки на західноукраїнських землях: Г. Білавич, О. Вишневський, А. Вихрущ, Д. Герцюк, Т. Завгородня, М. Зніщенко, В. Мозгова, Н. Сабей, І. Стражнікова, Б. Ступарик, М. Чепіль та ін. **Мета** – дослідити бібліотечний досвід Наталії Дорошенко у справі організації роботи книгозбірні, комплектування книжкових фондів, активізації читальництва молоді та дорослих.

Наталія Дорошенко, уродженка Полтавщини, початкову освіту здобула у Петербурзі на початку 1900-х рр. Згодом мати забрала дівчину до Києва для навчання на Київських Вищих Жіночих Курсах Міністерства Народної освіти. Через чотири роки Наталя отримала диплом вчителя середньої школи і ще протягом чотирьох років працювала завідувачем і вчителем Проскурівської (тепер Хмельницької) Вищої початкової дівочої школи [7, с. 144-145]. Роботу у бібліотечній царині, якій присвятила понад двадцять років свого життя, Н. Дорошенка розпочала 1922 р. у бібліотеці товариства "Просвіта" м. Львова. Спектр її функціональних обов'язків був надзвичайно широким. Зокрема, на Н. Дорошенко покладався вибір книжок, перегляд їх змісту, запис до каталогів та інвентарних книг,

ведення статистики, підготовка звітів, направлення книг до оправи; організація та підбір книжкових фондів для мандрівних бібліотек; впровадження та керування бібліотечними курсами; секретарювання у Бібліотечній комісії товариства [7, с. 148-149].

Н. Дорошенко активно ділилася бібліотечними знаннями на сторінках часописів "Життя і знання", "Шлях виховання й навчання", "Народня Просвіта", "Просвіта. Місячник освіти-виховання-культури", "Бібліотечний порадник" та ін. Поради авторки були завжди цінними та актуальними, оскільки містили ґрунтовні та раціональні вказівки щодо ефективної організації роботи бібліотеки.

Прагнучи максимально підвищити якість роботи галицьких книгозбірень та читалень, Н. Дорошенко неодноразово зверталася до вивчення досвіду бібліотек зарубіжних країн. На переконання дослідниці, найбільшого розвитку бібліотечна справа на була в Сполучених Штатах Америки. З цього приводу писала: "Країною дитячої позашкільної освіти є Америка, що давно вже зрозуміла вагу цеї галузі і, хоч має зразково поставлені школи, котрі служать взірцем для інших країн, зуміла справу позашкільної освіти поставити на таку височінь, що вона й досі служить за приклад і науку для цілого культурного світу" [2, с. 117-118]. У статтях "Діточа бібліотека" [2] і "Суспільні функції громадських бібліотек" [5] детально описані принципи діяльності американських дитячих та громадських бібліотек, які бібліотекарка прагнула впровадити у роботу вітчизняних книгозбірень.

Для того, щоб бібліотеки могли здійснювати свою просвітницьку місію, значна увага приділялася їх комплектуванню. При комплектуванні книжкових фондів необхідно зважати на те, щоб вони поглиблювали і поширювали загальну освіту читачів; враховували читацькі інтереси і можливості місцевого населення: від малоосвіченого селянина до інтелігента; а також, за словами дослідниці, "бібліотеки повинні давати духовну поживу читачеві в рідній для нього мові" [9, арк. 24].

Отже, на переконання Н. Дорошенко, робота бібліотек повинна будуватися на засадах демократизму, враховувати інтереси представників всіх вікових груп та соціальних прошарків суспільства.

Досить часто українські педагоги підкреслювали необхідність використовувати різні форми роботи по залученню населення до бібліотеки та читання. Серед найбільш ефективних форм Н. Дорошенко виділяла здійснення регулярної пропаганди читання книжок [3, с. 303].

Це реалізувалося шляхом поширення відгуків на прочитані твори серед громадян, що не читають, виступу бібліотекаря під час зборів з рекламою кількох книжок, розсилки листівок про наявність у бібліотеці друкованих видань різних жанрів. У приміщенні книгозбірні організовувалися настінні списки книжок: "З нагоди місяця книги", "Для вчителів", "Твори для

дітей", "До річниці з дня народження Т. Шевченка", "Новинки літератури" та інші, завдяки яким читач обирав твір з цікавої йому теми.

Як досвідчений педагог і бібліотекар, Наталія Дорошенко не оминула увагою проблему організації роботи шкільних книгозбірень. Зокрема, нею виділено такий різновид, як класова бібліотека – книгозбірня створена спільними зусиллями учнів – відігравала значну роль у становленні учнівської молоді, оскільки, в неї вони вкладали свою працю і з неї вони духовно багатіли. З-поміж учнів класу обиралися бібліотекар, помічник бібліотекаря та інші особи, які відповідали за належне її функціонування. При цьому самі діти виказували шанобливе та пильне відношення до книгозбірні: слідкували за вчасним поверненням книжок, звертали увагу на добрий стан книги, оправляли книжки [2, с. 120].

Закарпатський дослідник С. Довгаль також наголошував на доцільності заснування таких бібліотек і користь від залучення учнів до класової бібліотеки вбачав ще й в тому, що книжки, які діти приносили до книгозбірні, повністю виконували свою просвітянську місію, оскільки ставали доступними для школярів цілого класу [1, с. 68].

Класові бібліотеки не лише залучали дітей до читання, а й були "обєднюючим ґрунтом" для учнів класу, сприяли прилученню школярів до громадської діяльності, розбуджували ініціативність, виховували такі риси як відповідальність, самостійність та вміння працювати у колективі. Незважаючи на те, що організовували і провадили класові бібліотеки учні, контроль за їх діяльністю здійснював вчитель чи бібліотечний працівник. Вчитель-бібліотекар, за твердженням дослідниці, повинен відійти від повчально-настановчого способу спілкування зі школярами і намагатися стати для них товаришем та порадником. Спілкуючись з учнями у неформальній обстановці, він мав нагоду вивчити їх читацькі інтереси та захоплення.

Аналізуючи вимоги до працівників позашкільних освітніх установ, Н. Дорошенко визначила три основні. В першу чергу, позашкільник повинен бути другом та помічником дитини у її роботі. Його призначення не «поучати» школярів, а сприяти підтриманню їх інтересу до роботи. По-друге, позашкільник зобов'язаний з повагою ставитися до особистості дитини і, ні в якому разі, не висміювати її за помилки. По-третє, позашкільник повинен бути веселим, бадьорим і з любов'ю відноситися до роботи [2, с. 121]. Таким чином, педагог зосереджувала увагу на деяких відмінностях у стосунках вчителя і учнів та бібліотекаря і читачів, а також наголошувала на необхідності толерантних взаємовідносин між ними.

В значній мірі від майстерності бібліотекаря залежить рівень читальництва як молоді, так і дорослого населення. У зв'язку з цим, Н. Дорошенко прагнула ознайомити своїх колег з правилами читання та

роботи з літературою. У статті "Самоосвітник і книжка" виділено основні засадами правильного читання.

Передусім, наголошувала авторка, варто читати "з олівцем в руках" робити помітки, виписки, стисло записувати зміст прочитаного – все це сприятиме легкому засвоєнню та розумінню твору, а також забезпечуватиме свідомість у читанні [4, с. 344]. Найпростішою формою нотування є план, з написанням якого, діти ознайомлювалися ще у школі. Після прочитання розділу чи глави твору, доцільно зробити перерву і проаналізувати прочитаний текст, виділити основну ідею, яку автор представив у творі. Педагог стверджувала, що читання не принесе користі, якщо людина читає стомленою, хворою чи під час їжі [4, с. 344].

При виборі книжок, молоді доцільно користуватися каталогами, показниками освітніх установ, рекомендаціями бібліотечних працівників, читати рецензії – дотримання цих порад забезпечить читача "якісною" та "правдивою" книгою [4, с. 344]. Зміст книги для читання повинен відповідати ступеню духовного розвитку читача. Тому при зверненні читачів за рекомендаціями, бібліотекарю варто пам'ятати, що "кожний читач має свої відмінні психічні риси, тому зміст книжки приміняється кожним читачем по своїому. У кожній книжці є стільки різних змістів, скільки є у неї читачів" [8, с. 69].

Навчання бібліотекарів Наталя Дорошенко здійснювала не лише на сторінках періодичних видань. На початку 30-х рр. XX ст. невтомна працівниця бібліотечної ниви розробила і очолила курси для працівників бібліотек Галичини. Відзначала, що переважну більшість курсантів становили селяни, дуже мало було жіноцтва й молодих інтелігентів.

Курси відбувалися в "недуже вибагливих приміщеннях" і більшість слухачів повинні були добиратися з сіл. Очільниця підкреслила, що курси користувалися великим попитом серед бібліотекарів: "Найяскравіший приклад дав Зборів. Курс почався у великі морози. Та не вважаючи на це, учасників вже першого дня було щось 45. Та хоч морози тривали, число все збільшувалося і дійшло до 54. Ще приходили, але їх уже не записували, бо зголосилися за пізно (залишилися вільними слухачами)" [6, с. 87].

Таким чином, внесок Наталії Дорошенко у розвиток бібліотечної справи є колосальним. У публіцистичній спадщині дослідниці висвітленні питання організації та роботи громадських книгозбірень; комплектування книжкових фондів; улаштування самоосвітніх курсів та гуртка "Прихильників книги"; визначено правила та вимоги до читання; проаналізовано досвід діяльності бібліотек різних країн світу; охарактеризовано різні форми роботи з читачами. Багатий бібліотечний досвід просвітянки становить потужну базу для забезпечення якісної

роботи бібліотек, проте у сьогоденні спадщина Наталії Дорошенко все ще залишається недостатньо дослідженою.

1. Довгаль С. Сучасна молодь та єh завдання // Пчолка. – 1931 – Ч.3. – С. 66-69.
2. Дорошенко Н. Діточі бібліотеки // Життя і знання. – 1930. – С. 117-121.
3. Дорошенко Н. Жива бібліотека // Життя і знання. – 1931. – Ч. 10-11. – С. 302-305.
4. Дорошенко Н. Самоосвітник і книжка // Життя і знання. – 1935. – Ч 12. – С. 343-344.
5. Дорошенко Н. Суспільні функції громадських бібліотек // Шлях виховання й навчання. – 1935. – IV річник. – С.201-218.
6. Дорошенко-Савченкова Н. Дванадцять бібліотекарських курсів // Просвіта. Місячник освіти-виховання-культури. – 1937. – Ч. 3-6. – С. 85-90.
7. Кострова Н., Паргелія О. Наталія Дорошенко (1888-1974) як бібліотекар і педагог // Бібліотеки на західноукраїнських землях XVIII-XX ст.: Доповіді та повідомлення другої наукової конференції, м.Львів, 29-30 жовтня 2004 р. / НАН України ЛНБ ім. В. Стефаника; Упоряд.: М.Р.Кульчицький, Н.Е.Кунанець; Наук. редактор С.А.Арсірій. – Львів, 2006. – С.144-154.
8. Сірополко С. Читач і книга // Народня Просвіта. – Ч.5-6. – С. 67-72.
9. Центральний державний історичний архів України у м. Львів // Ф.348. – Оп.1. – Спр. 6370. – 44 арк.

The article shows the Natalya Doroshenko's contribution in development librarian business in Western Ukraine 20-30th XX century. Besides, was made analysis of investigator's scientific heritage.

Key words: *public library, class library, book fund, courses for librarians, pedagogue-librarian.*

УДК 37.035.3

Ніна Слюсаренко

ФОРМИ І МЕТОДИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ У ШКОЛІ І. ТКАЧЕНКА

У статті на основі аналізу спадщини видатного українського педагога І. Ткаченка подано форми і методи трудової підготовки учнів, які застосовували в Богданівській середній школі.

Ключові слова*: трудова підготовка, трудове навчання, трудове виховання, форми, методи.*

Сьогодні у трудовій підготовці учнів використовують досить великий спектр різноманітних форм і методів навчання та виховання. Значна частина з них була започаткована в минулому та знайшла відображення в працях В. Мадзігона, В. Сидоренка, В. Сухомлинського, Г. Терещука, І. Ткаченка, Д. Тхоржевського та інших науковців.

Чимало різноманітних форм і методів трудової підготовки учнів з'явилося у другій половині XX століття, коли в школах України відроджено викладання трудового навчання. Це сталося значною мірою завдяки діяльності таких педагогів та науковців, як В. Сухомлинський,

І. Ткаченко, О. Захаренко та ін. Разом із тим, на нашу думку, їх спадщину досліджено ще недостатньо.

Мета даної публікації – проаналізувати спадщину І. Ткаченка та виявити в ній форми і методи трудової підготовки учнів, які застосовували в Богданівській середній школі, коли її директором був Іван Гурович (1944-1979 рр.).

Насамперед слід зауважити, що система підготовки учнів Богданівської школи до трудової діяльності була три етапною, а саме:

1) теоретичні заняття (пізнання основ виробництва та основ наук у їх законах та закономірностях);

2) заняття в лабораторії, де проводилися уроки підготовки до практичної діяльності, міні-досліди;

3) практичні заняття на колгоспному тракторному стані (зі спеціальності "рільник-механізатор"), на фермі (зі спеціальності "тваринник") та навчально-дослідному полі [5, с. 60].

На цих етапах педагоги використовували різні форми і методи трудової підготовки учнів Наприклад, на теоретичних та практичних заняттях учні складали і розв'язували задачі з виробничим змістом, викопували лабораторно-практичні роботи на устаткуванні, яке використовують на підприємствах народного господарства, працювали з технічною літературою, довідниками, розрахунковими таблицями та ін.

З метою підвищення якості трудового і виробничого навчання вчителі застосовували різноманітні типи уроків:

- підготовчі, уроки засвоєння нових знань, уроки формування практичних умінь та навичок, уроки тренувальних вправ, уроки-семінари, уроки науково-технічної інформації, контрольно-залікові уроки),
- форми (уроки, кіно-уроки, лабораторно-практичні заняття, виробничі екскурсії, виробнича практика та ін.)
- і методи навчання (спостереження, метод навчально-технічних досліджень, метод монтажно-демонтажних робіт, метод "технічних дефектів", складання і розв'язування задач з виробничим змістом, розповідь, пояснення, інструктаж, лекція, бесіда, ілюстрації та демонстрації, практичні, лабораторно-практичні та самостійні (практичні, пізнавальні, творчі) роботи, вправи на читання технічних креслень, домашні завдання дослідницького характеру та ін.) [2; 6; 10].

Як бачимо, педагоги застосовували як традиційні, так і нові для того часу типи уроків, форми і методи навчання. Наприклад, приблизно раз на чверть проводились уроки-інформації про новітні досягнення науки і техніки. Їх метою була демонстрація учням конкретних досягнень науково-технічного прогресу у сільському господарстві та стимулювання пізнавального інтересу учнів до вивчення нової сільськогосподарської техніки.

Стимулюванню інтересу учнів сприяло також застосування методу навчально-технічних досліджень, який передбачав дослідження або експериментальну перевірку учнями певного технічного явища [2, с. 75].

Широкого розповсюдження у Богданівській школі набули виробничі екскурсії профорієнтаційного спрямування. Для того, щоб вони мали якомога більший виховний та профорієнтаційний потенціал, а також відповідали реальним можливостям сільськогосподарського оточення, педагогічним колективом школи розроблено тематику таких екскурсій для учнів усіх класів та методичні рекомендації щодо їх проведення. Вони включали: вибір об'єкта для проведення екскурсії; підготовку до екскурсії вчителя й учнів; організацію та проведення екскурсії; підведення підсумків [3, с. 48].

Виробничі екскурсії організовувалися на механізований тік, на тваринницьку ферму, в тракторно-комбайновий парк місцевого колгоспу "Батьківщина", в зерноочисний пункт і зерносховище, районну контрольно-насіннєву лабораторію, складські приміщення колгоспу тощо. Вони проходили за відповідним планом. Ось приклад плану екскурсії на тваринницьку ферму:

1. Вступна бесіда колгоспного зоотехніка про розміщення тварин у приміщеннях, механізацію виробничих процесів, виробничі показники, успіхи передовиків.
2. Ознайомлення учнів з фермою великої рогатої худоби і молодняку.
3. Огляд свиноферми.
4. Огляд птахоферми.
5. Ознайомлення зі зберіганням кормів на тваринницькій фермі.
6. Бесіда ветлікаря про організацію на фермах ветеринарної служби і зоотехніка про проведення племінної роботи.

Під час екскурсії учні фіксували в зошитах результати своїх спостережень. У даному випадку це були: план розташування ферми, обладнання приміщення для тварин, розпорядок дня на фермі, механізація трудомістких робіт, види кормів та їх підготовка до поїдання тваринами та ін. Зроблені учнями записи допомагали їм на уроках з основ наук краще сприймати та осмислювати навчальний матеріал відповідної теми [2, с. 79].

Окрім вищеназваного у школі І. Ткаченка учнів всіляко залучали до читання науково-популярної літератури, підготовки та проведення наукових вечорів, конференцій, зустрічей з цікавими людьми, випуску інформаційних бюлетенів про досягнення в галузі науки і техніки, участі у профорієнтаційних заходах (наприклад: у проведенні вечора дружби поколінь, на якому школярі зустрічалися зі студентами – колишніми випускниками школи; у святах професій; у вечорах колгоспних династій; у вечорах трудової слави) тощо [8].

Кожен клас Богданівської школи мав свого наставника, співпраця з яким складалася з наступних етапів: зустріч класного колективу з передовим виробничником; вивчення учнями під час виробничої екскурсії процесу трудової діяльності передовика виробництва або (у старших класах) спільне виконання з ним трудових завдань; звіт колективу класу або виставка творчих робіт учнів.

Такий підхід до справи запроваджено з огляду на те, що педагогічний колектив був переконаний у необхідності планування для учнів таких трудових завдань, "виконання яких передбачає творче співробітництво юних землеробів з колгоспними винахідниками і раціоналізаторами в умовах сільськогосподарського виробництва, а до проведення сільськогосподарських дослідів варто підключати колгоспну виробничу інтелігенцію – агрономів, зоотехніків, ветеринарних лікарів" [2, с. 67]. Цікавими і повчальними були й трудові традиції школи. Серед них: посвячення учнів у хлібороби, "Свято врожаю", "Свято першої борозни", "Я – член учнівської бригади", "Дружба поколінь", "Змолоду честь трудову бережи", "Естафета поколінь хліборобів", перспективні трудові завдання по створенню учнями матеріальних цінностей, які мають суспільне значення для школи або села (наприклад: обладнання шкільних майстерень та кабінетів, теплиць, агрокласу, спортивного та географічного майданчиків, озеленення місцевості) та ін. [2].

Учнів 1-10 класів широко залучали до гурткової роботи, яка, як правило, носила дослідницький характер. У школі працювали гуртки натуралістів (1-7 класи), тваринників (7-8 класи), квітникарів (1-8 класи), агрохіміків (9-10 класи), "мічурінців" (9-10 класи). У 1965 році вони були об'єднані в учнівське наукове товариство "Юний дослідник" [2; 7].

Діяльністю технічних гуртків керувала рада учнівського наукового товариства "Знання і праця" (розпочала свою роботу з 1964-1965 н.р.). Вона виконувала роль наукового консультанта та допомагала учням конструювати певні моделі та прилади.

Так, секція технічної документації шкільного конструкторського бюро допомагала школяру накреслити обрану ним модель та технічні креслення всіх її деталей; секція матеріалознавства допомагала обрати необхідні матеріали та визначити, які вузли потрібно придбати в спеціальному магазині; секція наукової консультації обслуговувала учня на всіх етапах роботи; секція організації праці допомагала скласти графік роботи, підібрати для неї інструменти і станки; виставкових комітет приймав звіт, технічну документацію та виготовлений учнем прилад для демонстрації його на шкільній виставці [9, с. 124].

Програма учнівського наукового товариства „Знання і праця" передбачала залучення до співпраці широкого кола колгоспної інтелігенції, спеціалістів, передових виробничників, а передусім

винахідників та раціоналізаторів. Вони допомагали розкрити зміст та особливості конкретної праці або професії [1].

Для учнів Богданівської школи з ініціативи І.Ткаченка влітку 1956 року створено табір праці та відпочинку "Дружба", працюючи у якому діти прополювали посіви кукурудзи, соняшнику, сої, картоплі, гороху, обслуговували тракторні агрегати та ін. [4, с. 91].

Як бачимо, у школі Івана Гуровича використовували чимало різноманітних форм і методів навчання і виховання, що, як свідчить історія, забезпечувало якісну трудову підготовку учнів та полегшувало їм вибір подальшого життєвого шляху.

Саме тому у подальшому слід більш детально розглянути спадщину видатного педагога, віднайти в ній раціональні ідеї та запровадити їх в діяльність сучасних закладів освіти.

1. Ангелуца Н.М. Трудове виховання в педагогічній спадщині І. Г. Ткаченка // Педагогічна спадщина І.Г.Ткаченка в контексті модернізації шкільної системи освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції (21-22 травня 2004 року). – Кіровоград: ОІППО імені Василя Сухомлинського, 2005. – С. 103-110.
2. Іванко А. Б. Освітня діяльність та педагогічна спадщина І. Г. Ткаченка. – Кіровоград: ПП "Поліграф-Терція", 2004. – 188с.
3. Калініченко Н. А. І. Г. Ткаченко: актуальні аспекти управлінської діяльності // Спогади про І.Г.Ткаченка. – Кіровоград: ПП „Поліграф-Терція", 2004. – С. 45-50.
4. Калюжна О. І. Проблеми морального й фізичного виховання підлітків у педагогічній спадщині І. Г. Ткаченка // Педагогічна спадщина І. Г. Ткаченка в контексті модернізації шкільної системи освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції (21-22 травня 2004 року). – Кіровоград: ОІППО імені Василя Сухомлинського, 2005. – С. 87-92.
5. Кендюхова А. А. Розвиток інтеграційних процесів та їх реалізація в практиці роботи Богданівської школи // Педагогічна спадщина І. Г. Ткаченка в контексті модернізації шкільної системи освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції (21-22 травня 2004 року). – Кіровоград: ОІППО імені Василя Сухомлинського, 2005. – С. 57-64.
6. Педагогічна спадщина І. Г. Ткаченка в контексті модернізації шкільної системи освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції (21-22 травня 2004 року). – Кіровоград: ОІППО імені Василя Сухомлинського, 2005. – 272 с.
7. Розенберг А. Я. Педагог з великої літери // Спогади про І. Г. Ткаченка. – Кіровоград: ПП "Поліграф-Терція", 2004. – С. 37-40.
8. Спогади про І. Г. Ткаченка. – Кіровоград: ПП "Поліграф-Терція", 2004. – 132 с.
9. Ткаченко І. Г. Трудове виховання старшокласників. – К.: Рад. школа, 1971. – 114 с.
10. Ткаченко И. Г. Школа – сельскому хозяйству // Народное образование. – 1972. – №3. – С. 63-67.

There are forms and methods of pupils' labour preparation on the basis of the analysis of a heritage of well-known Ukrainian teacher Tkachenko which used at Bogdanovs'ka secondary school are presented in the article.

***Key words**: labour preparation, labour training, labour education, forms, methods.*

УДК 37.011.31 (477.83/.86)

Вікторія Стинська, Марія Клепар

ТЕОДОР БІЛЕНЬКИЙ – УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГ І ГРОМАДСЬКИЙ ДІЯЧ
(до 150-річчя від дня народження)

У статті окреслено життєпис та педагогічний доробок відомого галицького педагога, громадського діяча Теодора Біленького.

Ключові слова: *педагогічний доробок Т.Біленького.*

У розвитку сучасної науки, зорієнтованої на відродження національних надбань педагогічної теорії та практики минулого, виняткового значення набуває повернення в українську наукову думку постатей і змісту діяльності маловідомих, забутих чи замовчуваних діячів культурно-освітнього поступу різних періодів нашої історії. До таких постатей відноситься Теодор Біленький – педагог, громадський діяч, що віддано працював на благо України, однак його ім'я до цього часу відоме лише вузькому колу спеціалістів.

6 березня 2008 р. минуло 150 років від дня народження Теодора Біленького, тому метою розвідки є оприлюднення сторінок життєвого шляху та педагогічних надбань педагога.

Теодор Біленький народився 6 березня 1858 р. у Рогатині, нині Івано-Франківської обл. Навчався в гімназії в Бережанах, відтак – у вчительській семінарії в Тернополі під проводом знаменитих педагогів О. Барвінського й О. Дністрянського. У 1882 р. Т. Біленький закінчив філософський факультет Львівського університету.

Все своє життя педагог присвятив викладацькій праці. Спочатку працював учителем у промисловій школі м. Сокаль Львівської обл., вчителем вправ у Станіславській учительській семінарії, згодом – директором державної учительської семінарії в Самборі (1894-1915 та 1918-1924). За заслуги на педагогічній ниві Теодор Біленький отримав титул шкільного радника.

Крім педагогічної діяльності, Т. Біленький проявив себе й у громадсько-просвітницькій царині: налагоджував господарські, торговельні й промислові справи селян, про що свідчить скликане 7 червня 1896 р. велике господарське віче.

Теодор Біленький вважається одним із засновників товариства "Сільський господар" (1896). Восени 1896 р. він спільно з М. Ортинським та іншими громадсько-просвітницькими діячами Самбора організовує товариство "Шкільна Поміч", метою якого було «основувати та вести вселюдні, середні школи й бурси та помагати морально й матеріяльно шкільній молоді» [4, с. 107]. У 1898 р. Т. Біленький заснував філію "Руського (Українського) педагогічного товариства" (від 1924 р. – "Рідна

школа") і як її голова (1898-1920) згуртував усе вчительство народних та середніх шкіл Самбірщини; від 1927 р. – член товариств "Бойківщина".

У 1903 р. разом із самбірськими діячами (Д. Стахура, Ф. Сілецький та ін.) Т. Біленький збирає пожертви на заснування кредитного товариства "Каса Народний Дім". Метою цього товариства, головою Надзірної ради якої до кінця свого життя був Т. Біленький, – стало звести Народний Дім у Самборі (цю ідею педагог виношував ще з 1886 р.).

У серпні 1906 р. під керівництвом Т. Біленького відбувся перший загальний збір учителів-українців, на якому створено осередок "Товариства взаємної помочі українському вчительству", що об'єднало національно-свідомих педагогів Самбірщини. Очолив товариство Т. Біленький.

У лютому 1915 р. Т. Біленького було заарештовано російською окупаційною владою і вивезено до м. Симбірськ (РФ). У 1918 р. він повернувся до Самбора, однак тут не судилося довго прожити на волі: у травні 1919 р. Теодора Біленького вдруге заарештували, тепер уже поляки, і відправили до концтабору.

Після повернення з неволі, Т. Біленький активно включається в педагогічну діяльність. У 1921 р. засновує жіночу вчительську семінарію "Рідної школи", а 1924. р. – народну школу вправ при ній. Ці школи до кінця 1931/1932 н.р. було реорганізовано в коедукаційну гімназію та ліцей і 6-класну народну школу, однак Т. Біленький не переставав опікуватися ними "до останнього дня свойого життя" [4, с. 108]. Саме створення цих шкіл і їх розвиток вважається однією з найбільших заслуг Т. Біленького. Ось що з цього приводу писав знаний галицький педагог І. Филипчак: "Його незвичайному тактові і педагогічному талантові завдячує ця школа свій розвій. Він умів дібрати знамениті учительські сили, які з ним разом працювали в цій школі. Його заходом завіновано шкільні кабінети, основано бібліотеки, заложено крам. Він своєю повагою і зручністю умів так гарно кермувати шкільним кораблем, що в найтяжких хвилях оминула школа небезпечні підводні скелі і виплинула все на чисту воду" [5, с. 183].

Розуміючи значення кооперативного руху, Т. Біленький з 1927 р. і до кінця свого життя був чинним головою Надзірної ради торговельно-промислового кооперативу "Отак" у Самборі, першої української галантерейної крамниці і малої "фабрики" трикотажу, де працювали безробітні абсольвентки (випускники – *В.С.*) колишньої учительської семінарії.

Помер Т. Біленький 12 січня 1939 у м. Самбір. Про прощальну церемонію з педагогом згадував М. Скорик: "Учительський збір та молодь <...> із зворушливим жалем "прощала Його, віддаючи Йому останню християнську прислугу в дні 14/І 1939 р. довгими карними рядами та

приспішеним ритмом чотирьохсот сердець молодої крови, що піде в нове життя з пам'яттю про Того, що її щиро любив" [4, с. 107].

Педагогічний здобуток Теодора Біленького складають статті, присвячені питанням виховання та навчання підростаючого покоління. У 1900 р. ним укладена педагогічного змісту книга "Поради батькам", де вміщено зразки усно-народної творчості.

Короною навчання у народних школах Т. Біленький вважав рідну мову: "Кожда наука в школі народній має бути заразом наукою мови, бож при науці всіх родів предметів мовить ся, а слово є формою, за помочию котрої виявляємо гадки" [1, Ч. 3, с. 42]. Щоб підкреслити важливість мови в житті кожної людини, Теодор Біленький у своїй праці оприлюднив думки видатних класиків педагогіки В. Гумбольдта та Я. Коменського. Так, німецький філолог і громадський діяч В. Гумбольдт вважав, що "мова є внїшним обявом духа народів, їх мова є їх духом, а дух їх мовою, мову і духа єї треба нероздільно понимати. Мова є мірилом духової сили і образованя так поодиноких людий, як якоїсь їх скількости, котрі сеї мови уживають і в ній приходять до даного степеня цивілізації".

Видатний чеський педагог Я. Коменський так говорив про навчання мови: "Мови учить ся рівночасно з пізнаванєм річий, аби рівночасно розвивати ум і мову. Слова без спостереженя (погляду), се лупина без зерна, се похва без меча, тінь без тіла, тіло без душі. Мудрість полягав на пізнаню річий, а не слів <...>". Тому, "наука мови має рівночасно поступати з духовим розвоєм ученика і се є першою підставовою заповідию" [1, Ч. 3, с. 42].

Дотримуючись ідей відомих педагогів, Теодор Біленький сформулював деякі положення щодо грамотної організації навчання мови в навчальних закладах. Так, дотримуючись розпорядження Міністерства віросповідань і просвіти від 20 серпня 1870 р., педагог виокремив наступні завдання навчання рідної мови: учень повинен розуміти усну і письмову рідну мову, вміти висловити власну думку; знати граматичні та стилістичні засади мови та прагнути, щоб "...сю мову полюбили, аби обудило ся в них замилованє до руского письменства і любов народу" [1, Ч. 3, с. 43].

У процесі навчання мови педагог наполегливо рекомендував дотримуватися низки принципів навчання:

• *цілеспрямованості:* "при науці мови можна розріжнити трояку ціль, материяльну, єслн ходить о набутє відомостий, формальну, коли ходить о мисленє і практичну, коли ходить о знанє" [1, Ч. 3, с. 43];

• *наочності:* "треба дбати о виробленє дару спостеріганя, о ясність і проглядність гадок і зміцненє памяти" [1, Ч. 3, с. 43];

• *свідомості*: "ученик не повинен говорити і писати того, чого не поняв. Наука мови, подібно як наука других предметів, опираєсь на пізнаню річий" [1, Ч. 11, с. 163];

• *систематичності*: "головну вагу класти наперед на мову, а відтак на читанє і писанє" [1, Ч. 11, с. 164];

• *послідовності*: "завчасне приступлене до читаня і писаня на низшім степени а читаня на висшім без увзгляднюваня вправ мови є радше шкідне, як пожиточне» [1, Ч. 11, с.164];

• *доступності*: "при вправі мови увзглядняти спосіб виговору народу, природність, простоту і се ушляхотняти" [1, Ч. 11, с. 164];

• *емоційності:* "маємо обудити у учеников розуминє і зацікавленє до нового, а усунути перешкоди, якіб припятю сего стояли на перепоні" [2, с. 285];

• *зв'язку теорії з практикою:* "можемо тішити ся успіхами", якщо "правила теорії, оперті на непохитних правдах, зуміємо в практиці перевести..." [2, с. 285];

• *індивідуального підходу:* "вимоги учителя мають бути пристосовані до духових сил і спроможности учеников, бо в противнім рачі шкода праці і часу" [2, с. 287].

Як бачимо, Теодор Біленький дуже добре усвідомлював, що результативне навчання є наслідком творчої реалізації вчителем вимог, які органічно витікають із самої сутності дидактичних принципів.

Окремі вимоги висував Теодор Біленький до вчителя мови. Насамперед, на його думку, навчати мови може тільки такий вчитель, котрий "опанував єї устно і письменно, пізнав також материнську мову в найтіснійшім розуминю і плюбив єї" [1, Ч. 11, с. 163], а також досконало володіє методикою викладання дисципліни.

Особливу роль у процесі навчання Т. Біленький відводив мові вчителя: "Мова учителя має бути взірцева нетілько з огляду на форму і відповідати правилам мови, але також що до змісту відмічати ся бистротою гадок, правдою, силою і теплом" [1, Ч. 3, с. 45]. Слід зауважити, що педагог вважав, що дійсно хороший вчитель має грамотно спілкуватися не тільки на уроці, але і в побуті, що сприятиме його професійному зростанню, збільшенню словарного запасу тощо. З метою удосконалення методики навчання мови, вчитель повинен познайомитись і з місцевим діалектом, "він повинен єго пізнати, від него вийти, а образуючи мову учеников постепенно призвичаювати до уживаня поправної письменної мови" [1, Ч. 3, с. 44]. Окремі вимоги Т. Біленький висував і до стилю викладання: "Учитель повинен панувати над своєю мовою, говорити поволи, з притиском, не пересаджувати, голосно, щоби єго всі ученики чули і розуміли, однак не крикливо. Криклива мова є зарівно зла, як тиха і шипелява" [1, Ч. 3, с. 45].

Важливим результатом у процесі навчання, на думку педагога, є формування в учнів самостійності. Тому учитель має постійно "приневоловати учеников до гляданя, спостеріганя і мисленя..." [2, с. 287].

Тільки за таких умов, на думку педагога, можна досягнути результату при вивченні мови – щоб учні після закінчення школи уміли "поправно устно і письменно виражати ся". А передумовою такого результату має бути взірцева та наполеглива праця вчителя.

Отже, педагогічний доробок Теодора Біленького грунтувався на належному науково-педагогічному і методичному рівнях і став вагомим внеском у розвиток теорії і практики навчання в Галичині на початку XX ст.

1. Біленький Т. Наука рускої мови в школах народних звичайних і виділових. Для учителів і кандидатів учительських // Учитель. – 1903. – Ч. 3. – С. 41-45; Ч. 11. – С. 161-167.
2. Біленький Т. Хід науки // Учитель. – 1906. – Ч. 19. – С. 285-287; Ч. 20. – С. 297-303.
3. Енциклопедія Сучасної України. – К., 2003. – Т.5. – 727 с.
4. Скорик М. Теодор Біленький // Рідна школа. – 1939. – Ч. 6-7. – С. 107-108.
5. Филинчак І. Рідна Школа в Самборі // Рідна школа. – 1933. – Ч. 11. – С. 183.

The article deals with the Bilenky's life description and his pedagogical contribution as a famous teacher and public figure in Galych.

Key words: *pedagogical contribution of T. Bilenky.*

УДК. 373.1:371.8

Людмила Турчина

ПОЯВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТБОРА В ИСТОРИЧЕСКОМ РАЗРЕЗЕ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕНЫХ

У статті розглядаються аспекти історії професійного відбору як системи вибору професії. Акцентується увага на принципах, якими керуються, вибираючи професію і місце в соціальній структурі суспільства. Автор аналізує сучасну наукову і навчально-методичну літературу по даній проблемі. Історія появи професій та професійного відбору широка, однак розглядається у різноманітті різних концептуальних підходів пот розгляду даної проблеми, що викликано культурно-історичним розвитком самовизначення суспільства. Профорієнтаційний відбір – це складна система, ефективність якої залежить від реалізації повного комплексу аспектів теорії у взаємозв'язку з методичної стороною професійного відбору.

Ключові слова: *професійний відбір, вибір професії, соціально-професійна адаптація. професійне виховання.*

Профессиональное ориентирование на осознанный выбор профессии нашло отражение в нормативных государственных документах: Конституции Украины, Законе Украины «Об образовании», «Об общем среднем образовании», «О высшем образовании», Национальной доктрине развития образования Украины в XXI столетии, Концепции 12-летнего общего среднего образования и др. Актуальность данной проблемы заключается в качественно новом подходе к профессиональной

подготовленности молодежи. В настоящее время она становится все более острой в связи с модернизацией всей системы образования и вступлением Украины в Европейское сообщество.

Целью статьи является попытка исследовать историю появления профессий и необходимость профессионального отбора в исследованиях отечественных ученых.

Значительный вклад в разработку проблемы формирования мотивов выбора профессии внесли Е. Ильин, Н. Захаров, Е. Нежиховская, Е. Павлютенков, В. Салиенко, В. Ярошенко. Системе профориентационной работы со старшеклассниками посвящены работы А. Боровского, Т. Потапенко, Г. Щекина, Г. Заболотного, С. Коцюбы, В. Остапенко, Б. Федоришиной, О. Ящишина, П. Шевченко. Вопросы психологии профессионального самоопределения изучали В. Бодров, Е. Климов, А. Кудряшова, И. Ладанов, А. Маркова, Г. Никифоров.

Анализируя отечественную теорию профориентации, мы можем отметить, что вопрос о особенностях профессионального развития рассматривался еще в 18 веке. Выдающейся украинский философ-гуманист Г. Сковорода в своей работе «Сродной труда» развил теорию о познании себя, своих возможностей, своей внутренней натуры. Философ убежден в том, что человек должен иметь уверенность в своих способностях, определять свое место в обществе и принести ему пользу. Для Г. Сковороды принцип "познай себя" это утверждение в каждом человеке его естественных склонностей к определенному роду занятий, это длительный процесс, который нуждается в целеустремленных творческих усилиях и настойчивости: «Всяк должен узнать себе, сиречь свою природу, чего она ищет, куда ведет, – и ей последовать... Конь ли еси? – Носи седока. Вол ли еси? – Носи ярем. Пес ли борзый? – Лови зайцы. Дацкой ли? – Дави медведя» [4, 532].

Г. Сковорода придерживался мысли, что счастье человека заключается не в богатстве, славе и чинах, а в душевном покое, в полезном труде, поэтому самопознание, свобода, трудовая деятельность по способностям, высота духа – все это является главной предпосылкой счастливой жизни.

По мнению Г. Сковороды, чтобы по жизни быть счастливым человеком, необходимо познать себя, свои способности, выбрать в соответствии с ними определенный вид полезного труда: «жизнь и дело есть тоже», а занятие людей неподходящими им родами деятельности «несродный» труд, который не отвечает возможностям и способностям человека, – не приносит ему ни наслаждения, ни морального удовольствия, наносит обществу неповторимый вред [4, 434].

Таким образом, Г. Сковорода является одним из первых теоретиков отечественной профориентационной работы как научно осмысленной деятельности человека.

Немаловажную роль в профориентационной работе сыграло реформирование образования после отмены крепостного права в Российской империи. При пересмотре Устава 1864 года министром просвещения Д. Толстым был решал один из трех основных вопросов – это вопрос об установление тесной связи между образовательными и воспитательными функциями школы (С. Алешинцев). Следует отметить, что заинтересованность Д. Толстого в устройстве всех, не закончивших полного курса или отчисленных. Из большого количества не окончивших гимназию правительство не допускало в университеты лиц не дворянского сословия, а также лиц политически неблагонадежных. В 1873 году по этой причине 24 000 гимназистов выпускного класса провалили экзамены, после чего им было запрещено занимать даже места учителей в начальных школах, где учителей всегда нехватало. Данный исторический факт может служить примером «профориентационной» работы в условиях жесткой политической цензуры в деле образования.

Необходимо отметить, что XIX в., с точки зрения профессиональной ориентации молодёжи, явился веком литературных источников, раскрывающие некоторые вопросы в этой области. Так во Франции читатели познакомились с "Руководством по выбору профессий" (1849 г.); в России профессор Петербургского университета Н. Кареева в 1887 г. издал книгу "Выбор факультета и прохождение университетского курса". Таким образом, социально-экономическое развитие конца XIX в. – начала XX веков дало толчок зародившемуся движению по организации профессиональной ориентации.

70-е годы XIX века – это время, когда в России большое внимание уделялось научным исследованиям основ технологии, к которым привлекались видные ученые специалисты-инженеры, такие, как К. Боклевский, С. Макаров, А. Попов, Д. Чернов, А. Дженотарский, Д. Менделеев и др. Был разработан проект «Русской системы производственного обучения» – авторами стали русские инженеры-механики Д. Советкин, Платонов, мастера Михайлов и Маркин. Данный проект можно рассматривать как прообраз непрерывной системы профессионального образования и профессионального отбора. В основу был положен принцип операционного подхода, когда весь технологический цикл рассматривался как последовательность различных операций. Подходы к профессиональному образованию позволяли решить вопрос квалифицированной подготовки необходимого числа специалистов. Предпосылкой создания такого проекта послужило то обстоятельство, что в 1888 г. были утверждены «Основы положения о промышленных училищах», где определены цели и задачи различных типов учебных заведений. В 1893 г. ремесленные училища реорганизованы в трехлетние «школы ремесленных учеников», а в следующем, 1894 г.

предложен проект четырехлетних "низших ремесленных училищ" [2]. Одной из школ в истории России, где в основу воспитания и образования положен принцип трудового обучения, была школа, созданная П.И. Христиановичем (1912 г.). Приоритетом этой воспитательной системы являлось развитие духовных сил, а уже затем физических. Трудовые занятия строились на интересах и побуждениях учащихся. Интерес учащихся формировался за счет ясно поставленной цели, получаемых теоретических сведений, полезности и видимых результатов труда, организуемого по четко обдуманному плану, самостоятельности в выполнении и т.д. Комплексный подход способствовал интеллектуальному росту учеников, повышению дисциплинированности, прочности формирования полезных навыков и сведений.

Мы рассмотрели лишь некоторые исторические данные, которые указывают на ранний период возникновения элементов того, что сейчас принято называть профессиональной диагностикой и профессиональным отбором, а если исходить из утверждения, что профессиональная диагностика и профессиональный отбор являются частью системы профессиональной ориентации, то можно сказать, что профессиональная ориентация возникла давно.

История появления профессий и профессиональный отбор рассматривается довольно широко. Оно заключается в многообразии различных концептуальных подходов к рассмотрению данной проблемы, что вызвано культурно-исторической обусловленностью реализации самоопределения общества. Профориентационный отбор представляет собой сложную систему, и необходимо указать, что эффективность профессионально-ориентационной работы будет зависеть от реализации полного комплекса аспектов теории во взаимосвязи с методической стороной профессионально отбора.

Перспектива исследования заключается в дальнейшей разработке рекомендаций по усовершенствованию подготовки старшеклассников к выбору профессии. Полученные результаты могут быть использованы классными руководителями, школьными практическими психологами, работниками внешкольных учреждений, преподавателями ВУЗов при работе с проблемой профессионального самоопределения старшеклассников.

1. Аванесов В.С. Тесты в социологическом исследовании. – М., 1982. – 86 с.
2. Афанасьева Т. Ранняя ориентация или поздний самоанализ. – М.: Молодая гвардия, 1972. – 65 с.
3. Самоукин А.И., Самоукина Н.В. Выбор профессии: путь к успеху. – Дубна: ООО «Феникс +», 2000. – 28 с.
4. Сковорода Г. Полн. собр. соч. в 2-х тт. – Киев, 1973. – Т. 1. – С. 532.

In the article is considered the aspects of the historical professional selection as a system of choice of profession . It is accented the attention on principles which they are followed, choosing a profession and place in the social structure of society. The author analyses modern scientific and education methodic literature on this problem.

Key words: *professional selection, selection of professions, socially-professional adaptation, professional upbringing.*

УДК: 373.303.4:028

Оксана Чуприна

КНИЖКА ЯК ДЖЕРЕЛО ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

У пропонованій статті розглядається актуальна проблема сучасної педагогіки – шляхи розвитку відповідальності особистості учня. Висвітлені ідеї В. О. Сухомлинського про вплив книжки на виховання відповідальності у молодших школярів.

Ключові слова: *книжка, відповідальність, відповідальна поведінка, читання, потреба, виховання, особистість молодшого школяра, педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського.*

Сучасна початкова школа перебуває у пошуках нових підходів до розвитку особистості учня. Сьогодні необхідно на основі єдності навчання та виховання із справжніми багатствами культури створити в школі умови для національного, морального, творчого та духовного розвитку особистості кожної дитини. Для означеного потрібне вміле застосування цілого комплексу виховних засобів, методів, форм, прийомів. Одним із найважливіших засобів у розвитку особистості молодшого школяра є виховання книгою. Адже внаслідок засилля віртуального, телевізійного простору аморальними та кривавими сценами насильства, еротики, погоні за наживою, бездуховності й бездумності через примітивні фільми, комп'ютерні ігри гуманна дитяча книжка втрачає свій інтерес та значимість для молодого покоління.

Мета нашого дослідження – обгрунтувати педагогічні ідеї В. О. Сухомлинського про вплив книжки на виховання відповідальності учнів початкової школи.

Відомо, що великий вплив на розвиток особистості школяра належить книжці. Є підстави стверджувати, що дитяча книжка має яскраво виражений педагогічний характер. Книжка – це складова частина та головний носій загальної культури, її образ складається з багатьох чинників, які несуть у собі пізнавальну, моральну, естетичну та інші інформацію. Якою б не була за формою книжка, вона стає універсальним зберігачем культурного та соціального досвіду. Книжка супроводжує людину з раннього дитинства і до останніх днів, несучи їй світло розуму та

знань, скеровуючи та виховуючи духовно. Художня книжка сприяє емоційному ототожненню людини з героєм твору, сприйняттю як власних його переживань, дій та турбот, що формує морально-етичні якості особистості дитини.

Учень молодшого шкільного віку бачить у книжці магічну силу, яка може схвилювати, порадувати, вразити, дати відповіді на запитання, які ставить перед ним життя. Книжка є одним із засобів формування морального потенціалу особистості, який складається з комплексу доброчинностей людини. Відповідальність – одна із складових цього комплексу, якісна характеристика ставлення особистості до людей, до своєї справи, слова, поведінки, вчинку.

Виховання відповідальності є важливою складовою процесу формування особистості, морально-етичним регулятором міжлюдських стосунків, стимулятором активної діяльності людини, запорукою праці та ініціативи. Молодший шкільний вік є сприятливим у вихованні відповідальності, оскільки, з одного боку, досягнуто достатній рівень розвитку свідомості для сприйняття морального аспекту людських взаємин, з іншого, – сфера почуттів дитини отримує необхідний розвиток, емоційне ставлення до навколишньої дійсності виражається найбільш яскраво і безпосередньо.

Відповідальна поведінка учнів початкових класів характеризується вмінням дитини зрозуміти поставлену вимогу, самостійно прийняти рішення, орієнтуючись на зміст моральної норми, і добросовісно виконати завдання з метою отримання позитивного результату.

У 50-60-ті рр. XX століття видатний педагог В. Сухомлинський спрямовував всю систему виховання на формування людини, її духовної суті, моральності. Моральною особистістю, за В. Сухомлинським, дитина може стати лише тоді, коли в її душі "назавжди оселяться совість, сором'язливість, відповідальність і обов'язок" [7, 261]. У своїй педагогічній системі педагог розглядав проблему виховання у дітей відповідальності як найвищу загальнолюдську цінність, як похідне від обов'язку, совісті, свободи і як здатність особистості самостійно формулювати життєві цілі, виконувати їх, здійснюючи самоконтроль. Василь Олександрович зазначав, що дітей потрібно ознайомлювати з моральними поняттями якомога раніше, бо "моральне обличчя особистості залежить зрештою від того, з яких джерел черпала людина свої радощі в роки дитинства" [6, 91].

Одним із найвагоміших джерел формування відповідальності у молодших школярів видатний дослідник вважав книжку, бо хороша книга часто вирішує долю людини і є одним з найвагоміших засобів впливу на дитину. Думка про те, що дитина повинна багато читати, читати думаючи, червоною ниткою проходить через усі твори Василя Олександровича. Він розкрив невичерпні можливості дитячого читання у вихованні особистості

молодшого школяра. У багатогранній виховній роботі школи книжку як засіб виховання видатний педагог вважав однією з найскладніших проблем. В. Сухомлинський зауважував, що книжка має стати для дитини не тільки джерелом знань, але й прищеплювати їй чуйність, здатність до співчуття, доброту, людяність, відповідальність.

Аналіз педагогічної спадщини Василя Олександровича дозволив нам виділити такі форми роботи з популяризації книжки, які, на його думку найбільш ефективно сприяють залученню молодших школярів до читання книжки, виховуючи у них відповідальну поведінку:

1) складання й донесення до кожної дитини рекомендаційних списків літератури;

2) цікаві книжкові виставки;

3) тематичні куточки;

4) створення кімнати Казки;

5) різні види читань: читання вголос, повторне читання, колективні читання, вечори та ранки виразного читання, уроки читання художніх творів;

6) художні розповіді;

7) бібліотечні уроки;

8) літературні гуртки;

9) свята книги і рідного слова.

Такий підхід створював умови для формування в молодших школярів потреби в постійному читанні, утвердженню культу книжки з метою виховання моральних якостей, культури читання, виховання відповідальності за збереження книжки як зразка втілення праці багатьох людей, як культурного і мистецького витвору людського розуму.

За В. Сухомлинським, тільки при детальному відборі літератури для читання книжка стає основою формування багатих духовних інтересів, морального ідеалу особистості молодшого школяра. Увага педагога спрямована на те, щоб жодна "погана" книжка не потрапила до дитячих рук, щоб вибір книжки для читання відбувався при врахуванні індивідуальності дитини. Тільки за такої умови можна знайти ту книжку яка "лишить глибокий слід у її серці і в її свідомості, щоб людина поверталася до неї кілька разів, відкриваючи все нові й нові духовні багатства" [6, 196].

У працях "Серце віддаю дітям", "Павлиська середня школа" В. О. Сухомлинський пропонував списки літератури для школярів, які були зорієнтовані, головним чином, на народну казку, оповідання, поезію як вітчизняну, так і світову, античну міфологію. Це були розповіді про тварин, життя людей, оповідання про видатних особистостей, серед яких: Л. Толстой "Кавказький полонений"; М. Коцюбинський "Ялинка", Д. Мамін-Сибіряк "Зимівля на Студеній", Г. Андерсен "Гидке каченя",

В. Гюго "Гаврош", Г. Сенкевич "Янко-музикант", А. Тесленко "Школяр", І. Франко "Олівець", А. Головко "Пилипко", вірші Л. Кассіля, Ю. Збанацького, Л. Воронкової [9, 196-197]. Ці твори, вважав педагог, сприяли пробудженню найкращих людських почуттів, вихованню поваги до особистості, глибокому розумінню істинних цінностей людського життя, вихованню відповідальності дитини перед Батьківщиною, батьками, товаришами, природою.

У Павлиській середній школі була складена "Золота бібліотечка дитинства", куди увійшли найцінніші, з точки зору В. Сухомлинського та педагогічного колективу, книжки вітчизняної та світової літератури. Василь Олександрович, глибоко вивчаючи дитячу психологію, розумів, що діти, особливо молодшого шкільного віку, мислять образами. Образи, створені народом, живуть тисячоліттями, доносять до розуму і серця дитини могутній дух попередніх поколінь, їхні погляди на життя, ідеали, прагнення. На думку В. Сухомлинського, казка – витвір народу – чудовий засіб виховання не тільки любові, а й відповідальності за рідну землю, народ, Батьківщину.

Педагог надавав великого значення спілкуванню дитини з казкою. Для виховання у молодших школярів моральних цінностей, любові до книжки в Павлиській школі було створено Кімнату казок. Тут у дітей народжувався інтерес до книжки, починали закладатись у душах маленьких вихованців моральна краса, формувалась їхня моральна свідомість. Добираючи казки для дитячого читання, слухання, інсценізації, В. Сухомлинський вважав найголовнішим те, щоб у казці була глибока думка, щоб діти замислювались, переживали "подив перед ідеєю". Саме казка сприяє вихованню у молодших школярів відповідальності за свої вчинки, слова, ставлення до навколишнього світу, адже усвідомлення суті моральних ідей досягається не гучними словами й фразами, а емоційністю, глибиною розкриття істини і показом величі людського розуму. "Казка – це зернина, – зазначав Василь Олександрович, – з якої проростає паросток емоційних станів і ситуацій" [3, 515].

У формуванні особистості дитини до сприймання моральної відповідальності як норми поведінки у Павлиській школі використовувались такі форми роботи з книжкою, як різні види читань. Серед них – читання художніх творів вголос. В. Сухомлинський стверджував, що "твори входять у духовний світ лише тоді, коли дитині хочеться прочитати товаришам те, що схвилювало її серце, хочеться передати в слові свої почуття і переживання" [6, 198]. При читанні твору вголос діти прагнули відшукати у собі схожість з позитивним героєм і намагались уникнути зіставлення із негативним. "Найголовніше, чого треба досягти колективним читанням художнього твору, – зауважував В. Сухомлинський, – це утвердження благородних моральних почуттів.

Хай замислиться дитина над життям, хай прийме близько до серця радощі і горе людей" [3, 519].

При проведенні вечорів та ранків виразного читання діти читали свої улюблені оповідання чи вірші, які найбільш сподобались, схвилювали серце. Усі ці заходи проводились для того, щоб твори входили в духовний світ дитини, адже це відбувається лише тоді, коли дитина передає в слові свої почуття й емоції, читаючи його батькам, друзям, обговорюючи їх.

Особливої уваги заслуговує така форма роботи з книжкою у вихованні відповідальності молодших школярів, як свято книги, яке стало традиційним у школі Сухомлинського. Кожен батько і мати купували у цей день своїм дітям пам'ятний подарунок – книжку.

Цією книжкою поповнювалась сімейна бібліотека, а символічним актом цього свята була урочиста передача у Вічну Бібліотеку однієї або кількох книжок, що вийшли з друку за останній рік. На полиці ставилися книги, які вічно стоять у школі. Діти, добираючи книжки до Вічної Бібліотеки, відчували велику відповідальність перед майбутніми поколіннями. "У цих книжках, що стоять на полицях Вічної Бібліотеки, живі і безсмертні корені народу", - писав В. Сухомлинський [7, 339].

Важливим засобом формування відповідальності у молодших школярів Павлиської середньої школи були бібліотечні уроки, система яких була підпорядкована вихованню в молодших школярів свідомого, відповідального ставлення до книжки як до матеріальної і духовної цінності.

З першого дня перебування в школі колектив привчав маленьких читачів високоморальних звичок, які виражались у ставленні до речей, у яких олюднювалась праця, втілювалась майстерність, працьовитість, а отже і моральна гідність людини.

Емоційне ставлення через речі до праці, а через працю до людини і суспільства – це винятково важлива умова формування відповідальної поведінки дитини. В. Сухомлинський постійно підкреслював важливість відповідальності дитини за взяту у користування книгу, бережного ставлення до неї. "Книжка, яку ти повертаєш до бібліотеки, повинна бути в значно кращому стані, ніж ти її одержав; пам'ятай, книжку створює своєю працею багато людей" [5, 157].

Зауважимо, всі викладені вище форми виховної роботи з молодшими школярам: грунтувались на усвідомленні Василем Сухомлинським школи як колиски народу, колиски духу і народної культури, що живе насамперед у книзі. "Тільки ставлення до книжки як до найважливішої і вічної, неперехідної духовної цінності, – стверджував Василь Олександрович, – створює ставлення до школи як до колиски народу" [7, 338]. У школі може бути все, але якщо немає книжок, потрібних для різнобічного розвитку

людини, для її багатого духовного життя, якщо книжку не люблять байдужі до неї, це ще не школа.

В. Сухомлинський у своїй педагогічній творчості глибоко розкривав значення книжки у вихованні відповідальної поведінки молодших школярів у цілісному процесі формування особистості, надає ряд цінних рекомендацій стосовно застосування різноманітних засобів впливу книжки на моральне виховання молодших школярів. Василь Олександрович стверджував: "Що підготувати людину духовно до самостійного життя, треба ввести її в світ книжки" [6, 200].

1. Борисовский А. В. А. Сухомлинский: Книга для учащихся / А. М. Борисовский. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
2. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев; Под ред. В.Е.Семенова; Акад. наук СССР. Ин-т соц.- эконом. проблем. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.
3. Сухомлинський В. Методика виховання колективу / В.О.Сухомлинський // Вибрані твори: У 5-ти т. – Т.1. - К.: Рад. школа, 1977. – С.403-613.
4. Сухомлинський В. Могутній вихователь: Республіканська нарада з питань літератури для дітей / В.О. Сухомлинський // Рад. освіта. – 1969. – 26 квіт.
5. Сухомлинський В. Павлиська середня школа / В.О.Сухомлинський // Вибрані твори: У 5-ти т. – Т.4. – К.: Рад. школа, 1977. – 640 с.
6. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям / В.О.Сухомлинський // Вибрані твори: У 5-ти т. – Т.3. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 9-278.
7. Сухомлинський В. Як виховати справжню людину / В.О.Сухомлинський // Вибрані твори: У 5-ти т. – Т.2. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 148-408.

The difficult and actual problem of modern pedagogic – way of development of the of the person is mentioned. The article deals with the V.O. Sykhomlynsky's ideas about affecting of a book on forming of pupil's sense of responsibility.

Key words: *book, responsibility, moral responsibility, junior pupils, the creative heritage of V. O. Sykhomlynsky.*

СИСТЕМА БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

УДК 378. 046

Тетяна Завгородня

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ: РЕАЛІЇ ТА ПРОБЛЕМИ

У статті розглядаються проблеми підготовки майбутніх учителів (робота в сільських школах, допомога дітям з особливими потребами, питання толерантності стосунків викладачів і учнів, входження освіти України в Болонський процес тощо) до роботи в загальноосвітніх закладах і пропонуються деякі шляхи їх розв'язання, що дозволить підвищити якість педагогічної освіти.

Ключові слова: *якість освіти, педагогічна освіта, сільська школа, Болонський процес*

У XXI столітті головним фактором розвитку стає не накопичення матеріальних благ, а накопичення знань, досвіду, дбайливе ставлення до здоров'я. Основними пріоритетами розвитку освіти в найближчому майбутньому визначено: європейська якість і доступність, духовні орієнтири і демократизація в освіті; підвищення соціального статусу викладача; розвиток суспільства на основі нових знань. Якість освіти мусить визнаватися національним пріоритетом і бути передумовою національної безпеки України.

Аналіз діяльності нашої вітчизняної освіти, її змісту, психолого-педагогічних основ функціонування навчальних закладів різного типу, форми і методи навчання й виховання, запровадження нових освітніх технологій дозволив виокремити деякі існуючі проблеми, розв'язання яких, на нашу думку, дозволить підвищити якість вітчизняної освіти.

Зупинимося на деяких з них.

Є проблема, яка стосується не лише освіти, а й усього суспільства. Це старорежимні методи виховання. Це недооцінка системи виховної роботи. Будь якій грамотній людині зрозуміло, що навчання і виховання – це двоєдиний процес. Дуже погано, якщо вчитель не дасть учню відповідні знання, але це ще можна виправити. Та якщо вчитель не дасть учню віри в добро і справедливість, у державу і людей, у себе, то скалічить дитину на все життя. Якщо ж звернутися до організації самого процесу навчання, то і тут існує безліч нерозв'язаних проблем, які знижують якість освітніх послуг. Так, зокрема, не вирішеним до кінця залишається питання підготовки фахівців для перспективних шкіл-родин, а також до шкіл, які раніше називалися мало комплектними (а значення їх в умовах демографічної ситуації дуже важливо). Слід додати також непідготовленість студентів різних спеціальностей до організації

профільного навчання, удосконалення роботи сільської школи, організації різних інтелектуальних змагань; пріоритетність в навчальному процесі технологічного аспекту. Дає себе взнаки і недостатня увага до духовного розвитку молодої людини.

Вищі учбові заклади навіть на спеціальностях, де запроваджено курс "Нові технології навчання й виховання", все ж погано готують випускників до впровадження в навчально-виховний процес нових освітніх та виховних технологій. Зазначимо, наприклад, недостатню кількість годин, яка виділяється на опрацювання згаданого курсу та відсутність практичних і лабораторних занять.

Студента теоретично готують, як викладати предмет, а хто його навчить, як виховати людину? За нашим переконанням, це стосується студентів різних спеціальностей не тільки педагогічних, а й класичних університетів, яким в документах про освіту записано слово "викладач". В першу чергу, це стосується студентів-магістрантів. У магістратурі заплановано дуже мало предметів психолого-педагогічного циклу, окрім "Педагогіки вищої школи" та "Вища школа і Болонський процес". Зрозуміло, що це не сприяє готовності майбутніх магістрів до організації навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Кожен учитель мусить вміти вести одну-дві секції чи гурток, але, як засвідчує досвід роботи вчителів в школах, наші випускники не готові до організації позакласної та позашкільної виховної роботи. Це ж стосується і роботі з батьками. Можливо, нам дійсно варто запозичити досвід Німеччини, де щотижня педагог кілька годин зобов'язаний спілкуватися з батьками учня? Це навіть вводиться в педагогічне навантаження. Треба так готувати майбутніх педагогів, щоб вони не боялися зустрічі з батьками. Та як їм не боятися, коли лекція з теми "Організація спільної роботи школи, позашкільних закладів освіти і сім'ї" зазвичай виноситься лише на самостійне опрацювання, а практичні заняття з тієї теми взагалі відсутні! Тому не дивно, що ознайомлення з досвідом проходження студентами Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника практики в літніх оздоровчих таборах показало: вони переважно пасивні, в них не сформований креативний підхід до організації роботи з учнями. А, головне, як на нашу думку, це відсутність у майбутніх учителів любові до дітей. Утім, як зазначав В. Сухомлинський, "...любов до дитини в нашій спеціальності – це плоть і кров вихователя як сили, здатної впливати на духовний світ людини. Педагог без любові до дитини – це все одно, що співець без голосу, музикант без слуху, живописець без відчуття кольору" [1, с. 292].

Тут постає наступне питання: як, за умови зовнішнього тестування, де в основному ставляться "хрестики-нулики", віднайти шляхи професійного відбору тих абітурієнтів, які обирають професію "викладач"?

Ще одна з проблем, від розв'язання якої залежить якість освіти, – це підготовка майбутніх учителів до роботи з учнями з обмеженими фізичними можливостями. Тому необхідно на всіх спеціальностях, і, в першу чергу, при підготовці майбутніх учителів початкових класів, звернути увагу на засвоєння студентами курсу "Основи корекційної педагогіки".

Важливим резервом підвищення якості освіти є її інформатизація. Ми мусимо пам'ятати, що в сучасному світі учень, не озброєний інформаційними технологіями, – це безперспективна людина. Інформатизація – це засіб доручення до світових інформаційних потоків. Без цього ми не витримаємо конкуренції і будемо на узбіччі прогресу.

Сучасний стан розвитку освіти зобов'язує нас вводити дистанційне навчання, яке дуже поширено в зарубіжних країнах. Утім, тут є свої плюси і мінуси. Серед позитивних рис дистанційної освіти можна назвати: виконання нею функцій комп'ютаризації та засобу індивідуалізації; розширення зв'язку із світом у результаті з'єднання з Інтернетом; збільшення кількості громадян, які можуть здобути вищу фахову освіту, а це, в свою чергу, при бажанні може відкрити їм дорогу до європейського простору; створення умов для розвитку особистості суб'єкта навчання, актуалізації його пізнавальних механізмів, що відбивається на формуванні комплексу особистісних властивостей, а саме: незалежності та самостійності суб'єкта в навчанні; толерантності; самоорганізації особистості; самомотивування на пізнавальну діяльність; покладання на власні сили; відповідальність за результати і ефективність власної діяльності; виявлення креативності тощо.

Однак залишається без відповіді запитання: "Чи може комп'ютер повноцінно замінити викладача, аудиторію, лабораторію"? Ще потребує дослідження питання, як саме може відбитися на якості освіти відсутність живого контакту з викладачем, неможливість виховного впливу на суб'єктів навчального процесу? За якими критеріями може здійснюватися об'єктивний контроль знань студентів? Взагалі говорити про дистанційне навчання в Україні важко і тому, що відсутні документи Міністерства освіти і науки України, які б регулювали і давали змогу прирівнювати дипломи, отримані за дистанційною освітою, до інших.

У сучасних умовах, коли освіта у світі стає основним полем конкуренції, змаганням за те, яке місце кожна людина посідатиме у суспільстві, основним виміром прогресивності країни, основним важелем у подальшому її прогресі є рівень розвитку особистості. Це повинна бути людина з інноваційною культурою, інноваційним типом мислення, здатністю і готовністю до інноваційної діяльності, одним словом – самодостатньої. Це людина, яка володіє не тільки українською, російською, а й обов'язково англійською чи іншою мовою міжнародного

спілкування. "Адже в світі, – за переконанням відомого вченого Дмитра Табачника, – не буде місця фахівцю з України, який вільно не володіє іноземною мовою" [2, с. 4]. А це вимагає змін у навчальній діяльності вищих навчальних закладів.

Отже, сьогодні необхідно будувати навчально-виховний процес на основі створення умов для підготовки демократичної, високоосвідчаної людини, здатної жити і функціонувати в глобальному середовищі; вироблення в неї вмінь і навичок спілкування зі світом, з громадянами інших країн; підготовку фахівця, здатного освоїти новаторські технології; формування особистості, яка психологічно підготовлена до вступу в ринкові відносини. А щоб "завоювати" ринок освіти, необхідно постійно думати про зростання професійної майстерності, професійної компетентності, професіоналізму, а також іміджу викладача.

І останнє. Розмірковуючи над проблемою підвищення якості освіти майбутніх викладачів, неможливо не зупинитися над ще й досі невирішеними питаннями, пов'язаними з входженням вищої освіти України в Болонський процес. Я не проводила соціологічних досліджень, але за деякими емпіричними спостереженнями прийшла до висновку, що більшість викладачів вищих навчальних закладів відносяться до нього негативно. Це несправедливо.

Самі по собі принципи, які покладено в основу Болонських деклараций, на мою думку, логічні и послідовні. Справа не в них, а в нашому намаганні як можна швидше, саме в цю ж мить, застосувати їх в практику вітчизняного навчального процесу. Однак ми повинні твердо зрозуміти, що Болонський процес – це зовсім інша система освіти порівняно з тією, до якої ми звикли. Добра вона чи погана – в даному випадку не має значення. Важливо те, що вона **інша.**

Існують різні варіанти виміру температури: Цельсій, Реомюр, Фаренгейт… Існують метри і дюйми… Що краще, що гірше? Так питання не стоїть. Треба просто прийняти конкретну існуючу систему і послідовно нею користуватися, не в якій мірі не змішуючи їх, тому, що нічого доброго з цього не вийде.

Наша ж біда як раз в тому, що ми намагаємося сумістити дві зовсім різні системи: **нашу**, яка послугувала нам багато десятиліть вірою і правдою й давала непогані результати, та **іншу**, яка те ж не вчора виникла і те ж має немалі досягнення. Отже потрібно обрати одну з них – і при цьому ні в якому випадку не поєднувати несумісне.

На чому базується Болонський процес? Не на кредитах и модулях (це вторинне), а на принципі платної освіти.

В Україні в більшості випадків за навчання студентів платить держава. Природно, що вона й диктує, встановлює обов'язкові навчальні плани, свої правила, послідовність у вивченні навчальних дисциплін. **Там** платять

студенти. А хто платить, той і замовляє музику. Тому в тій системі, яку пропагує Болонський процес, інтереси студентів на першому місці. Вони (а не ми, викладачі) обирають предмети, кожний з них — не просто суб'єкт в навчальному процесі (ми теж поступово вимушені з цим зміритися), але головний, визначальний суб'єкт. Вони диктують, від них залежить благополуччя вищого навчального закладу, благополуччя кожного з нас викладачів.

Виникає запитання, що в цій ситуації залишається від класно-урочної системи, яка в нас спокійно існує з часів Яна Амоса Коменского? А нічого, тому що постійних студентських груп не існує, тому що там на першому плані не колектив, а особистість, тому що там кожен студент має індивідуальний план, який побудований в залежності від його бажань, запитів, а не від декана з його розкладом – і т.д.

Сутність Болонського процесу – в увазі до кожного окремого студента; в керівництві його індивідуальною роботою. Не в лекціях, а в консультаціях. Чи готові ми до цього? І, взагалі, скільки це буде коштувати? Чи є на це гроші – і гроші немалі? Яке місце в картках навчального навантаження буде займати керівництво індивідуальною роботою студентів? Чи буде усвідомлено, що саме цей вид навчальної діяльності є найважливішими? Чи буде у викладача взагалі і у професора, зокрема, місце для проведення такої індивідуальної роботи?

Усе вищезазначене означає і те, що число викладачів повинно бути збільшено практично вдвічі, якщо не втричі. Чи реально це? І чи не вийде так, що всі розмови про Болонський процес залишаться простою говорильнею?

Зупиняючись на існуючих проблемах, ми розуміємо, що для їх подолання не існує готових рецептів, але сам факт постановки їх – вже крок у розумінні того, що освіта – це не галузь, а майбутнє держави, її хребет.

1. Сухомлинський В. Як любити дітей // Вибрані твори. В 5-ти т. Т.5. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 292-308.
2. Табачник Д. Виступ на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки країни: "Пріоритети МОН – якісна освіта, демократизація, духовність" // Освіта України. – 2006. – 29 серпня. – С. 2-4.
3. Сорокина Г., Козлова С. Имидж современного учителя. – Пенза, 2001. – 112 с.

In the article the problems of preparation of future teachers (work at rural school, help to the children with the special necessities, question of tolerance of relations of teachers and students, entrance of formation of Ukraine in the Bolonsciy process and others like that) are examined to work in general establishments and some ways of their decision, that will allow to promote quality of pedagogical education are offered.

Key word: *quality of education, pedagogical education, rural school, Bolonsciy process.*

УДК 371.123

Эльжбета Зызик, Мирослава Парляк

НА ПУТИ К СОВРЕМЕННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЕЙ В ПОЛЬШЕ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАННОЙ ШКОЛЫ

У статті розглядаються проблеми професійного удосконалення вчителів, представлена система атестації педагогічних кадрів у Польщі, визначені умови підвищення ефективності професійної самоосвіти педагогічних працівників.

Ключові слова: *освіта вчителів, професійний розвиток, ступені професійного розвитку, концепції профейної підготовки.*

Технологическая революция и связанные с ней изменения на рынке труда требуют от участников трудовой деятельности неоднократной переквалификации, перманентного повышения своих профессиональных умений. В значительной степени это касается и профессии учителя, готовящего молодежь к жизни в новом мало прогнозируемом обществе будущего. Происходящие изменения оказывают существенное влияние на его развитие и самообразование, профессиональное совершенствование.

В последнее время положение учителя стало более сложным, чем десятилетие тому назад. Учитель вынужден принимать постоянно новые вызовы: расширяется сфера его обязанностей, растает необходимость владения новыми компетенциями, увеличиваются трудности в реализации основных обязанностей, появляются новые, ранее не существовавшие функции, например, необходимость участия в конструировании образовательных программ, справляться с возникающими в современных условиях новыми воспитательными проблемами и т. д. Происходит не контролированная инфляция педагогических умений и квалификаций, возникает надобность постоянной аттестации и переаттестации.

Сегодня в Польше, в условиях структурной и функциональной реформы школы, перед системой образования встают все более широкие и сложные задачи. Общепризнано, что развитие образования является двигателем и показателем прогресса цивилизации. Особая роль в идущих преобразованиях принадлежит учителю, имеющему необходимые для этого квалификации. Изменяющиеся под воздействием общественных ожиданий и требований современной экономики и культуры школы нуждаются в таких учительских кадрах, которые сумеет справиться с новыми задачами школы, будут умело инспирировать и содействовать развитию молодёжи в каждой из его сфер. Постоянно меняются и общественные ожидания, касающиеся ценностей, квалификации и компетенций педагогов. Требуется, чтобы представитель этой профессии постоянно стремился к самосовершенствованию, развитию, чтобы был готов к принятию новых вызовов нынешнего времени.

Профессиональное совершенствованное кадров во многих странах признается как условие успеха проведения всяких просветительных реформ и перемен. В Польше профессиональное совершенствование понимается как непрерывное образование, в ходе которого учитель должен стремиться к устранению расхождения между теорией и практикой [5, с. 43].

В современной Европе идет интенсивная разработка проблем образования с целью поиска оптимальных направлений развития школьных систем. В Польше также продолжаются исследования в сфере школьного образования, направленные выработку новых структурных, программных и методических решений, которые послужат фундаментом к созданию такой школы, которая эффективно справится с вызовами современности и будущего.

Членство Польши в общеевропейских организациях вызвало системное реформирование общеобразовательной школы. Целью образовательных перемен должна быть подготовка молодых людей к жизни в условиях демократии, выполнения разнообразных общественных функций и ролей. Мы имеем здесь на мысли отдание предпочтения субъективности, личностное развитие и самореализацию учащихся – непосредственных субъектов просветительных действий. Нужно также устранить дисфукциональность, задействовать своеобразные механизмы самоуправления и саморегуляции образовательной системы.

Эффективность этих изменений зависит от качества подготовки и профессионального совершенствования учителей, ибо они организуют учебно-воспитательный процесс, принимая во внимание регулятивы современной образовательной политики и практики.

Качество работы учителей зависит не только от теоретических и практических знаний и умений, полученных в период учёбы, но от участия в разнообразных формах профессионального совершенствования, течения профессиональной карьеры, условий работы, творческих возможностей и т. п.

Школьная реформа в Польше требует от учителя добросовестного выполнения возложенных на него обязанностей, направленных на подготовку молодежи к полноценному участию в общественной жизни, всестороннее образование и воспитание молодого поколения. Это необычайно важные вопросы в контексте глобализации экзистенциональных проблем, идеологических кризисов, а также борьбы разных познавательных и аксиологических ориентаций, ставящих человеку новые требования в области понимания мира, способов оценивания, а также деятельности, изменений в сознании и менталитете [6, с. 11].

Необходимость профессионального развития, дополнительного обучения и повышения квалификации учителей отмечает современная педовтология. Профессиональное и педагогическое развитие учителей включает в себя несколько этапов: учебно-профессиональная ориентация; профессиональный подбор и отбор; профессиональное обучение – учеба в вузе; старт, профессиональная и общественная адаптация; достижение профессионального мастерства; пенсионная адаптация [1, с. 134-135].

Согласно реформе образования возрастает профессиональная автономия учителя, который должен пройти путь от реализатора решений, вытекающих из изменений, постулируемых Министром образования и касающихся, например, программы обучения, организации школьной системы, до профессионала, который влияет на свою работу и отвечает за ее результаты. Одновременно он должен осознавать инвестиции в свое развитие, что является основой для получения очередных степеней карьерного роста.

Регулирование принципов соискательства степеней профессионального роста определено Картой учителя от 2000 года, а также последующими изменениями в этом документе.

Карта учителя санкционирует четыре степени профессионального роста: учитель-стажер, контрактный учитель, именованный учитель, дипломированный учитель. Учитель может получить очередные степени карьерного роста, если выполнит следующие требования: соответствующие квалификации, прохождение стажировки, получение положительной оценки профессиональных достижений, положительной оценки квалификационной комиссии (касается учителя-стажера), положительной оценки за экзамен перед экзаменационной комиссией (касается контрактного учителя), положительной оценки квалификационной комиссии (касается именованного учителя).

Существенным для профессионального роста является факт, что учитель-стажер по праву может проходить стажировку с целью проверки его профессиональной пригодности. Срок работы и стажировки контрактного учителя не может составлять более пяти лет, если он хочет дальше работать по профессии. После истечения этого срока он теряет право работать по профессии. Стабильным является только профессиональный статус именованного учителя. Он сам решает, хочет ли он быть дипломированным учителем или же остаться именованным.

Учитель-стажер во время прохождения стажировки имеет выделенного директором школы опекуна стажировки. Оценку профессиональных достижений стажера проводит директор школы. Перед составлением заключения он должен посоветоваться с родительским советом. Существенным является факт, что оценка профессиональных достижений учителя, поставленная органом педагогического контроля, имеет

окончательный характер. Учитель-стажер, являющийся соискателем степени контрактного учителя, должен пройти стажировку, являющуюся подготовительным сроком. В это время, в течение девяти месяцев, он должен приобрести знания, умения, опыт, которые необходимы для получения следующей степени профессионального роста. Сюда входят следующие задачи: а) изучение организации, задач и принципов функционирования школы, посещение уроков, проводимых опекуном стажировки или иными учителями (как минимум два урока в месяц); б) проведение уроков с учениками в присутствии опекуна стажировки (как минимум один урок в месяц); в) активное участие во внутришкольных формах повышения профессиональной квалификации. Учитель обязан вести подробную документацию, связанную с реализацией плана его профессионального развития.

Контрактный учитель начинает стажировку на степень именованного учителя, продолжающуюся два года и девять месяцев. Директор назначает контрактному учителю опекуна стажировки, обязанностью которого является помощь и содействие во время составления и реализации профессионального плана. Опекун обязан также разработать проект оценки профессиональных достижений учителя после прохождения стажировки. К самым важным обязанностям контрактного учителя относятся: активное участие в работе органов школы, связанных с реализацией учебных, воспитательных, опекунских или иных задач, вытекающих из устава и потребностей школы; углубление профессиональных знаний и умений путем участия в самообразовании и разнообразных формах повышения профессиональной квалификации; изучение положений, касающихся системы просвещения. Так же, как учитель-стажер, контрактный учитель должен вести документацию, связанную с реализацией плана профессионального развития, так как она свидетельствует о выполнении квалификационных требований, которую представляет экзаменационной комиссии.

Именованный учитель, который начинает стажировку для получения степени дипломированного учителя, должен самостоятельно составить план профессионального развития. К задачам учителя на этом этапе относятся следующие: постоянное совершенствование рабочего места и методов работы, участие в реализации задач, выходящих за рамки служебных обязанностей, участие в разных формах повышения квалификации, которые способствуют его собственному развитию, а также повышению уровня работы школы.

Совокупность задач составляют следующие достижения: подготовка и внедрение собственной разработанной программы, касающейся образовательной, воспитательной, опекунской и других видов деятельности, которая связана с просвещением, социальной помощью или

поведением несовершеннолетних; написание как минимум двух публикаций, рефератов или иных материалов, связанных с выполняемой работой; проведение открытых занятий для учителей-стажеров и контрактных учителей; исполнение функций, связанных с внутришкольным повышением профессиональной квалификации; активное и систематическое сотрудничество со структурами самоуправления; реализация обязанностей экзаменатора окружной экзаменационной комиссии для учителей, желающих расти профессионально или эксперта по вопросам программ обучения; исполнение функций методического консультанта или получение квалификаций обучающего или тренера-терапевта; получение дополнительных профессиональных квалификаций, дающих возможность расширения образовательной, воспитательной, опекунской деятельности или деятельности, связанной с задачами школы.

Именованный учитель должен составить подробный отчет о реализации плана профессионального развития и представить соответствующую документацию квалификационной комиссии. В течение трех лет с момента получения положительной оценки профессиональных достижений за период стажировки учитель должен внести предложение о процессе квалификации. Новым профессиональным опытом учителя является составление плана профессионального развития, который требуется при соискательстве каждой степени профессионального роста [4].

Самой высокой степенью в карьере учителя является звание почетного профессора просвещения. Это звание присваивается дипломированному учителю, который имеет, не менее чем двадцатилетний педагогический опыт, включая десятилетний период работы в должности дипломированного учителя, а также значительные достижения в профессиональной работе.

На современном этапе демократизации школы процесс постоянного повышения квалификации учителей следует воспринимать как гуманитарную идею, общественное требование, индивидуальные амбиции педагогов в профессиональном совершенствовании.

Существенным детерминантом педагогического совершенствования наряду с образовательными потребностями являются общие концепции профессиональной подготовки. К традиционным концепциям принадлежат [2]: концепция общеобразовательная, в которой педагогическая подготовка связывается с овладением будущими учителями глубокими и прочными знаниями; в результате учёбы учитель должен быть человеком всесторонне образованным, что должно служить основой успеха в профессиональной деятельности; концепция личностная, в которой главной целью выступает совершенствование личности учителя, развитие

его интересов, таланта, мотиваций. Учитель должен быть образцом для воспитанников; концепция специального образования, в которой наиболее важным является подготовка по специальности. Учитель должен быть специалистом в конкретной отрасли знания; концепция методическая (прагматическая) – профессиональная подготовка учителя – это, прежде всего, вооружение его методическими приемами, профессиональными умениями, необходимыми в повседневной работе с детьми и молодёжью; концепция прогрессивная, где оттеняется необходимость подготовки учителей к работе в условиях постоянно изменяющейся действительности, к ситуациям, требующим самостоятельно справляться с разными проблемами, ситуациям, связанным с изменением актуальности знания. Учитель должен быть подготовлен к предвидению, определению и разрешению возникающих проблем; концепция многогранная - самая трудная в реализации, так как объединяющая все предыдущие, являющаяся воплощением идеальной модели образования.

В современных педовтологических концепциях [3] наблюдается стремление к определению основных компетенций учителя. Среди их называются чаще всего компетенции общепрофессиональные, методические, личностные, коммуникативные, организаторские и управленческие. Обращается внимание на необходимость формирования компетенций в сфере разработки образовательных программ, учебников и других дидактических средств, а также подготовки к созданию микросистем обучения и воспитания. Указывается также на компетенции общественные, аксиологические, эмпатические, воспитательные.

Существенным является также убеждение, что стандарты подготовки учителей следует создавать, учитывая существующее в настоящее время знание и практический опыт, а также европейские и мировые тенденции, но, прежде всего цели, ожидания и требования нашего общества [3].

Положения о степенях профессиональной специализации предусматривают добровольность в их получении. В тоже время они не отменяют общей необходимости обязательного повышения и совершенствования квалификаций учительского сообщества. Отсюда вытекают последствия для порядка получения учителями степеней профессиональной специализации:

– атмосфера на месте работы должна содействовать творческим учителям. Они должны осознать и знать, что их профессиональное развитие и творчество на работе может быть подтверждено каждый раз все более высокой степенью профессиональной специализации;

– в оценке их педагогичной деятельности должны учитываться главные успехи, достижения, их уровень и качество;

– при проведении аттестации (оценке уровня учебных занятий, творческих достижений) следует стремиться к анализу и самоанализу работы учителя;

– квалификационное собеседование должно быть направлено на выявление и анализ достижений соответствующего уровня профессионального развития кандидата – аттестационные комиссии устанавливают существенные профессиональные заслуги учителя, уровень и качество его работы, результаты, подтверждающие его высокое профессиональное развитие;

– в аттестационных комиссиях по присвоению учительских квалификаций должны принимать участие компетентные специалисты-эксперты высокого класса, руководствующиеся в своей деятельности беспристрастием и объективностью [7, с. 221].

Процесс перемен в польской образовательной школе направлен на повышение качества образования, улучшение подготовки молодежи к жизни. Личность учителя, его знания и опыт являются решающим фактором успешной реализации этой задачи. Учитель сам должен свободно мыслить, творить, самостоятельно искать и выбирать пути своего социального и профессионального утверждения. Чрезвычайно важно изменить позиции учителей по отношению к профессиональному самообразованию на более творческие, новаторские, автокреативные, чтобы в полной мере подготовить их к выполнению новых задач и функций, утверждению новых ценностей, культуры демократического государства в контексте европейской интеграции и глобализации.

1. Banach Cz., Edukacja nauczycielska – wobec wyzwań transformacji systemowej i reformy edukacji, w: Kulturowo-poznawcze i cywilizacyjne inspiracje współczesnej edukacji nauczycielskiej, Warszawa, 1997.
2. Lewowicki T., Przemiany oświaty, Warszawa 1995.
3. Lewowicki T.,Standardy edukacji nauczycielskiej w kontekście reformy oświatowej, [w:] D. Cichy (red.), Nauczyciel 2000 – plus. Modernizacja kształcenia nauczycieli przyrody, biologii i ochrony środowiska. Materiały z konferencji naukowej w Wólce Milanowskiej 18-20. IX. 2000, Warszawa, 2001.
4. Pielachowski J., Rozwój i awans zawodowy nauczyciela, Poznań, 2000.
5. Rabczuk W., Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich, Warszawa, 1994.
6. Szempruch J., Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy, Rzeszów 2001.
7. Wołoszyn S., Stopnie specjalizacji zawodowej – impulsem dla doskonalenia się i rozwoju zawodowego nauczyciel (Doniesienie), [w:] red. Z. Jasiński , Niektóre aspekty porównawcze edukacji nauczycielskie, Opole, 1994.

In the article the problems of teachers' professional improvement are considered, system of pedagogical staff's is presented, conditions of increasing efficiency professional self-education of pedagogical workers are defined.

Key words: *teachers' education, professional development, professional growth's, stages, conceptions of professional training.*

УДК 371

Борис Савчук, Галина Білавич

УКРАЇНОЗНАВСТВО ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті йдеться про формування українознавчої компетентності особистості. Підґрунтям цього процесу мають стати засоби традиції, обряди, усна народна творчість, народне мистецтво тощо, а також досконале володіння рідною мовою, ґрунтовні знання української історії та культури, тобто історія національно-культурної спадщини народу.

***Ключові слова**: українознавство, компетентність, освіта, виховання, народна культура, український етнос, традиції, звичаї.*

Сьогодні актуалізується один із важливих напрямів розвитку змісту, що ґрунтується на засадах українознавства, реалізація якого значною мірою уможливить розв'язання завдань щодо утвердження національної державності, подолання девальвації духовних цінностей українського народу; відтак українознавчий вектор сучасної освіти стане стратегічним ресурсом забезпечення національних інтересів, культивування національних духовних цінностей, необхідною умовою формування українознавчої компетенції зростаючої особистості.

Ця проблема актуалізується ще й тому, що процеси глобалізації, прискорення тенденцій інтеграції України у європейське та світове співтовариство, позбавлення ознак етнічності у вихованні і навчанні, сьогодні становлять імовірну небезпеку появи безетнічної нації, осіб, які не усвідомлюють себе як етноси, втрачають етнічне «Я», ігнорують рідну мову, не знають історії, культури України тощо.

Утім, й досі в цьому аспекті простежуємо певну суперечність між потужними теоретичними напрацюваннями в педагогічній науці України (П. Кононенко, Г. Лозко, Ю. Руденко, Р. Скульський, ін.), з одного боку, та чинною освітньою практикою, з іншого боку. Крім того, аналіз навчальних програм, підручників і посібників з означеного предмета та інших освітніх дисциплін засвідчує, що українознавчий підхід ще не став засадничим і не знайшов повного відображення як у навчальних курсах гуманітарного спрямування, так і в навчально-виховному процесі школи.

Водночас аналіз актуалізованих джерел з порушеної проблеми засвідчує й те, що досі у вітчизняній науці не достатньо чітко вироблено методології впровадження українознавчого підходу в освітню практику, до кінця не розв'язано низки питань щодо місця українознавчого складника у змісті освіти; не визначено критеріїв відбору і не здійснено відбір українознавчого змісту шкільних дисциплін; не з'ясовано методичні засади формування українознавчих знань і уявлень учнів в окремих навчальних курсах; не задіяно вповні українознавчий матеріал до освітньої

практики: досі залишаються деякі сторінки української історії, які чомусь "обійдені увагою" вітчизняних дослідників, тощо.

Упровадження українознавства в освітню практику має належне законодавче підґрунтя та відповідне науково-методичне забезпечення, адже ще відповідно до рішення колегії МО України від 27 грудня 1995 р. у загальноосвітніх школах (включаючи ліцеї та гімназії) професійно-технічних, навчально-виховних закладах обов'язковим стало викладання інтегрованого курсу "Українознавство" (на подання Колегії Міносвіти 8 серпня 1998 р. Кабінетом Міністрів був затверджений базовий навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів, в якому окремою позицією позначено "українознавство").

Зазначимо в цьому контексті, що тривалий час у навколонауковій пресі відбувалася полеміка між прихильниками "Українознавства" і його опонентами (закидався докір, що "Українознавство" не є окрема наука). Безпідставними вважаємо такі звинувачення, позаяк авторами "Українознавства" так питання не ставилося, вони розглядати цю галузь радше як систему інтегрованих знань про Україну і українство, як цілісність. Форми викладання "Українознавства" повинні зумовлюються концепцією .сучасної освіти в Україні. Це може бути інтегрований курс з іншими предметами або основа інтеграції предметів. Змістом курсу має стати феномен українства, а також закономірності, досвід і уроки його етно-, націо-, державотворення, матеріального й духовного життя, формування і розвитку етнічної території України.

Сьогоднішню ситуацію з українознавством як навчальним предметом можемо означити як таку, що вселяє певні надії на успіх. Про це засвідчують передовсім відповідні кроки Міністерства освіти й науки України та зокрема його очільника. Зокрема, у 2008-2009 навчальному році у загальноосвітніх навчальних закладах викладання українознавства здійснюватиметься за такими програмами: "Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українознавство 1-4 класи" ((автори: Кононенко П., Присяжна Т.); "Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українознавство 5-12 класи" (автори: Кононенко П., Касян Л., Семенюченко О.). Крім того розроблено Програму виховання дітей дошкільного віку "Українотворець" (автори: Кононенко П., Касян Л., Семенюченко О.).

Між тим є цікаві напрацювання щодо популяризації українознавства серед громадськості, піднесення його престижу в очах учнівської молоді. У цьому контексті відзначмо, приміром, проведення другого етапу Міжнародного конкурсу з українознавства, що відбувся 26-28 березня 2008 року в Києві. До речі, на конкурс до Науково-дослідного інституту українознавства МОН України було подано 402 учнівські науково-дослідні роботи з усіх областей нашої держави, міст Києва та Сімферополя,

Автономної Республіки Крим, Австралії, Молдови, Росії. Метою конкурсу стало утвердження українознавства як окремої навчальної дисципліни і методології освітньо-виховного процесу на засадах гуманітарної науки як синтезуючої і цілісної системи наукових інтегративних знань; формування в учнів знань про Україну та українство як органічну спільність із вселюдством, сприяння самореалізації кожної особистості та нації; виховання патріотизму, любові до своєї Батьківщини, глибокої поваги до держави, історії, традицій, культури українського народу; популяризація української освіти в Україні і зарубіжжі із залученням інноваційних технологій; виховання нової української людини, яка пізнає, вивчає та творить себе і новий український світ.

На думку видатного педагога К. Ушинського, виховання має здійснюватися на традиціях рідної землі, природи, культури народу, з урахуванням середовища, тільки рідною мовою, оскільки "...в світлих, прозорих глибинах народної мови відбивається не тільки природа рідної країни, а й уся історія духовного життя народу", а в скарбницю рідного слова "складає одно покоління за другим плоди.. історичних подій" [1, с.123].

Однак у теорії і практиці сучасної школи склалася певна суперечність, коли, з одного боку, в навчальних закладах активно використовують історично зумовлену українську народну творчість у вихованні молодших школярів. З іншого боку, аналіз спеціальної літератури, наші спостереження, бесіди з дітьми тощо засвідчили, що ступінь теоретичної, методичної та практичної розробки питань формування народознавчих уявлень у школярів є недостатнім. Зокрема, як засвідчує аналіз чинних навчально-виховних програм та підручникового фонду з історії України, української літератури тощо, не всі вони вповні відображають історичні періоди української історії «пласти українознавства», приміром, найкраще висвітлено добу Київської Русі, козацтва, період Великої Вітчизняної війни та сучасність, широко репрезентовано звичаї, традиції, усну народну творчість зимово-весняного циклу (свято Миколая, Різдво, Великдень тощо). Й досі неправомірно мало місця відведено праісторії України, українській міфології, постатям Івана Мазепи, Пилипа Орлика, періоду національно-визвольних змагань українців XX сторіччя (січове стрілецтво, діяльність дитячо-юнацьких товариств патріотичного спрямування "Пласт", "Січ", "Сокіл", героїка Крут, Базару, Українська Повстанська Армія, дисидентський рух шістдесятників тощо). Неприпустимо, вважаємо, таке замовчування, адже ці події та місце в історичних процесах очільників змагань українців за самостійність і незалежність мають неабиякий пізнавально-виховний потенціал, а також виступають цінним джерелом української етноісторії та народознавства.

Структурними компонентами українознавчої компетенції особистості вважаємо насамперед базу знань (когнітивний компонент), а також систему дій, що забезпечують реалізацію цих знань у практичній діяльності. Отож, скажімо, доречною була б розповідь учителя про героїку захисників Української Народної Республіки, бодай би в стислому енциклопедичному викладі: "Базар – місце трагічної загибелі загону українських вояків армії УНР. Базар – село Народицького району Житомирської області (недалеко від Коростеня). 1921 р. тут трагічно закінчився Другий Зимовий похід Армії УНР 1921 р., сформованої з інтернованих у Польщі українських вояків групи повстанців під проводом ген.-хорунжого Ю. Тютюнника. 17 листопада радянські війська під командуванням Н. Котовського оточили повстанців біля с. Малі Міпьки. Понад 400 повстанців загинуло, деякі, щоб не потрапити до рук більшовиків, заподіяли собі смерть, 537 опинилося в полоні. З останніх десятки поранених померли, 41 офіцера піддали дальшим допитам, решту – 359 засуджено на смертну кару. Після суду полонених перевели до Базару і розмістили в церкві. Ніхто з них не скористався пропозицією перейти на бік радянської армії. Вранці 22 листопада засуджених розстріляли і поховали біля церкви" [2]. А відтак можна ознайомити школярів із поезією Богдана Лепкого "До "359". Формуванню українознавчої компетенції зростаючої особистості сприятимуть і знання про життєписи відомих українців, як-от Ярослава Мудрого (983-1054), Миколу Амосова (1913-2002), Степана Бандеру (1909-1959), Тараса Шевченка (1814-1861), Богдана Хмельницького (1595-1657), Валерія Лобановського (1939-2002), В'ячеслава Чорновола (1937-1999), Григорія Сковороду (1722-1794), Лесю Українку (1871-1913), Івана Франка (1856-1916), а також відомості про сім чудес України (Заповідник "Кам'янець" у Кам'янці-Подільському (Хмельниччина), Києво-Печерський історико-культурний заповідник, парк "Софіївка" в Умані (Черкащина), національний заповідник Софія Київська, Херсонес Таврійський у Севастополі, Хотинська фортеця у Чернівецькій області і Національний заповідник "Хортиця" у Запоріжжі. Музей "Писанка" (м. Коломия, Івано-Франківська обл.) як визначна пам'ятка України, Острозький замок та академія (Рівненська обл.) як визначні пам'ятки духовної України, Лівадійський палац-музей (м. Ялта, Крим) як визначна пам'ятка новітньої історії).

Україна сьогодні переживає складні процеси державотворення, і тому актуалізується проблема формування українознавчої компетенції молодої людини. Оскільки українознавство розглядаємо важливим складником ідеології державності, воно має просякнути всі освітні предмети, стати тим підґрунтям, на якому повинен будуєтся навчально-виховний процес.

1. Ушинський К. Вибрані педагогічні твори: В 2 т. – К.: Рад. школа, 1983. – Т.1: Теоретичні проблеми педагогіки. – С. 218-245.
2. Енциклопедія історії України. – Т.1. – К.: Наукова думка, 2005. – С. 165.

In the article analysed questions pedagogic of formation in the aspect of influence of contents of schjjl formation on the development an etnologic competence personalities as condition of fchievement jf social adeguacy. In the cjntents jf school formation snands out etnopedagogical measurement as a condition an etnocultural directity in pedagogic educationalle process.

***Key words**: competence, ethnologic competence, ukrainian ethnos, tradition, customs, education, school I stage.*

УДК 377:376

Світлана Архипова

НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СУСПІЛЬСТВА

У статті розглядаються фактори, які впливають на зміни у системі освіти, передумови та концептуальні основи побудови системи неперервної освіти як індикатору розвитку особистості і суспільства.

***Ключові слова:** неперервна освіта, освіта дорослих, фактори розвитку освіти, концептуальні основи створення системи неперервної освіти.*

Сучасний світ стоїть перед проблемами, які кардинально впливають на розвиток освіти і культури як в окремих країнах, так і в контексті загальносвітового освітнього і соціокультурного простору. Одним із наслідків перебудови усіх сфер життя, яка почалися у другій половині вісімдесятих років, і однією із найважливіших умов її успіху є підвищення ролі освіти у розвитку людини і суспільства.

Найбільш універсальним визначенням освіти, що відображає зміну її функцій у сучасному світі, є визначення освіти як "цілісного феномену". Саме такою має бути освіта XXI століття: вона повинна базуватися па "новому холізмі", тобто цілісності, вищому синтезі наукового гуманізму, розвитку в особистості розуму, творчих здібностей, духу соціальної відповідальності, балансі інтелектуальних і фізіологічних компонентів індивіда. Таке розуміння освіти дозволяє ставити перед нею нові завдання, а саме – вона має сприяти всебічному розвитку особистості, формуванню її світоглядної культури, індивідуального досвіду, інтуїції і творчості, вихованню соціальної та екологічної відповідальності, глобальної свідомості.

Нова парадигма освіти, яка використовується останнім часом, спричиняє зміну соціальних функцій освіти. Освіта з периферії суспільного життя все більше і більше переміщається в центр сучасної цивілізації. Раніше вона виконувала вузькопрограматичні завдання в найрізноманітніших галузях практичної життєдіяльності, а саме

забезпечувала життєдіяльність і професійну підготовку молоді до самостійного життя, вирішувала найрізноманітніші питання модернізації промисловості, створення ефективної системи управління тощо. На початку ж XXI століття освіта набуває нових функцій у суспільстві. Вона перетворюється у глобальний фактор розвитку людства, один із найважливіших чинників розвитку цивілізації.

У статті ми зробимо спробу представити концептуальні основи створення системи неперервної освіти як фактору розвитку особистості і суспільства.

Філософсько-педагогічна ідея неперервної освіти уособлює поєднання декількох змістових цілеспрямувань. Це передусім усвідомлення освіти як процесу, що охоплює все життя людини: це невпинне цілеспрямоване засвоєння людиною соціокультурного досвіду з використанням усіх ланок існуючої освітньої системи; це дотримання означеного принципу організації освіти, освітньої політики, спрямованої на створення умов для навчання людини впродовж усього її життя, забезпечення взаємозв'язку і спадковості різних ланок освіти. У сучасному суспільстві неперервна освіта набуває характеру парадигми науково-педагогічного мислення. Значення неперервної освіти полягає у її здатності: забезпечувати соціально-професійну компетентність і мобільність дорослого; надавати допомогу в усвідомленні процесів, які відбуваються у нашому суспільстві і у світі в цілому; стимулювати віру людини у свої можливості; формувати відчуття незавершеності і безперервності освітнього процесу.

Світова педагогіка виробила чимало понять для означення неперервної освіти як процесу. Серед них – "продовжувана освіта", "довічна освіта", "довічне учіння", "перманентна освіта", "подальша освіта", "освіта дорослих" тощо. Є також поняття "поновлювана освіта" – одержання освіти "частинами" впродовж життя, відхід від практики тривалого навчання у вузі, відірваного від трудової діяльності, чергування освіти з іншими видами діяльності, зокрема із професійною. Філософсько-педагогічну концепцію неперервної освіти свого часу висунув і обгрунтував видатний педагог Ян Коменський, який у "всезагальному вихованні" вбачав могутній засіб прилучення всіх без винятку людей до культури ("ампедію"), "до всезагального виправлення справ людських". Коменський всеосяжно структурував цілісну картину виховання і самовдосконалення особистості впродовж усього життя: "школа народження" (період внутріутробного розвитку); "школа дитинства" (період раннього дитинства до 6 років); "школа пізнього дитинства" (від 6 до 12 років), в якій закладається фундамент освіти рідною мовою; "школа отроцтва" (від 12 до 18 років), уявлювана як "гімназій мов і мистецтв, особливо латини та інших учених мов з енциклопедією наук і мистецтв, моралі і пристойності", з досягненням мети розвитку здібностей та

"введення нагромадженого почуттєвого лісу пізнання у певні форми" логічного мислення; "школа молодості" як школа подорожей для осмислення і вдосконалення обраної життєвої справи. Стосовно ж дорослих уявлялась "школа зрілості" (критерієм зрілості є "ведення справ", досягнення того способу життя, про який мріялось у молодості), яка охоплює "мистецтва гарного життя та успішної діяльності, чи життєву практику" з трьома класами, чи ступенями, – для тих, хто розпочинає свою життєву справу, продовжує і завершує її. Основний метод цієї школи — внутрішні монологи, "щоб кожна освічена людина розмірковувала сама з собою, висловлюючи всі можливі випадки і приймаючи рішення". "Школа старості" позначає ту останню частину людського віку, яка увінчує кінець життя. Однак і люди похилого віку, за переконанням Коменського, мають підпорядковуватись законам досконалості, бо все життя є нижчою школою підготовки до "академії вічності", тому й ця школа "повинна мати своїх наставників і свої правила, свої уроки і завдання, свою дисципліну, щоб і для похилих людей продовження життя було просуванням уперед". Нарешті, "школа смерті" є підготовкою і переходом у світ вічності [6].

З початку XX століття до середини 60-х років американські вчені виділяють у розвитку безперервної освіти залежно від завдань, які перед нею ставилися, три періоди. У перший період (1919-1929 рр.) вона розглядалась як інструмент для проведення соціальних реформ та соціальних реконструкцій. Перед учнями ставили мету усвідомити ідеали "хорошого життя" і "хорошого суспільства". Ця "ідеалістична" традиція є радикальним відходом від орієнтації перманентної освіти на компенсуючу освіту дорослих.

На початку 30-х років інтерес до соціальних змін став спадати і сформувалася "професійна точка зору" на неперервну освіту. Суть її полягала в тому, що об'єктом освіти стала галузь інтелекту, ідей, інформації та її використання. Цей період (1930-1946 рр.) визначався економічною кризою у західних країнах і Другою світовою війною. Вчені знову починають розглядати перманентну освіту як компенсуюче навчання дорослих, що ліквідує недоліки, пов'язані із застарілими знаннями або з вадами існуючої системи освіти, а також поповнює знання відповідно до вимог виробництва.

Для третього періоду (1947-1964 рр.) характерним було зосередження уваги на проблемах підвищення кваліфікації, вивченні шляхів зміни професії. Зокрема розроблялись питання функціональної освіти, організації різних форм підвищення кваліфікації, головним чином тих, хто навчався. У цей час неперервна освіта стає професійною, і її проблеми досліджуються спеціалістами у галузі освіти дорослих.

Із середини 60-х років багато вчених-педагогів і діячів народної освіти починають розглядати неперервну освіту не лише як сферу навчання

дорослих, але і як повну систему освіти в умовах науково-технічної революції та суспільно-економічних змін. Це обумовлюється тим, що в перманентній освіті побачили організаційний принцип для реформи всіх освітніх систем і подолання кризових явищ в освіті, що було викликано науково-технічною революцією і швидкими темпами соціальних перетворень. Одночасно була сформульована й альтернативна (більш вузька) ідея неперервної освіти з метою одержання "джоб кваліфікейшн" – кваліфікації, необхідної для роботи у різних галузях виробництва. Проте такий підхід скоро виявився недостатнім. Ставало очевидним, що функціональна освіта має вузьку сферу застосування, в той час як соціально-економічний і науково-технічний розвиток вимагає інтеграції професійної і загальної освіти [1].

Із середини 70-х років у західній літературі все активніше обговорюються питання про такий розвиток безперервної освіти, що забезпечує "лайф кваліфікейшн", тобто освіту, яка дає людині можливість пристосуватися до життя у сучасному суспільстві. В основі даної концепції лежить ідея поєднання професійної освіти або підвищення кваліфікації із загальною освітою на різних рівнях. Поступово приходить розуміння того, що найбільш перспективною системою освіти майбутнього є неперервна освіта, а неперервне навчання в умовах сучасного індустріального розвитку стає умовою і необхідністю індивідуального і суспільного виживання.

Незважаючи на це, ще немає точного визначення поняття неперервної освіти. Сучасні підходи до розуміння суті неперервної освіти досить суперечливі. В одних випадках її ототожнюють з неперервним навчанням, вважаючи, що досить механічно об'єднати всі ступені навчального процесу, щоб усунути протиріччя і тупикові ситуації в освіті. Інші вважають, що достатньо буде доповнити наявну систему новими ланками. Про нерозуміння суті неперервної освіти свідчить і створена нещодавно концепція неперервної освіти. В ній дається таке визначення: "Неперервна освіта як педагогічна система — це цілісна сукупність засобів, способів і форм набуття, поглиблення і розширення загальної освіти, професійної компетенції, культури, вихованості, громадської і моральної зрілості, естетичного ставлення до дійсності". Таке визначення неконструктивне. Нечіткість його зумовлена і застосуванням таких термінів, як "цілісна система", "базова освіта" тощо. Справді, якщо вважати, що базова – це початкова освіта, то тоді неперервна освіта зводиться повністю до середньої. Крім того, вже в минулому столітті існувала сукупність "засобів, способів і форм набуття, поглиблення і розширення загальної освіти, професійної компетенції, культури, вихованості, громадянської і моральної зрілості, естетичного ставлення до дійсності". Виходячи з такого нечіткого визначення, можна дійти висновку, що тоді теж мала

місце неперервна освіта. В той же час, коли ми занадто багато вимагатимемо від цілісної системи, неперервна освіта ніколи не зможе бути реалізованою. Не можна не погодитися з А. Богомоловою, яка пише: "Концепції неперервної освіти з'являються, як гриби, але жодна з них не задовольняє нас сьогодні" [3]. Таким чином, ідея, що виникла у суспільстві вже багато років тому, ніяк не може реалізуватися.

Аналогічний висновок робить і один з найбільш відомих спеціалістів з неперервної освіти А. Владиславлєв: "Поки мало хто по суті усвідомлює, що неперервна освіта вимагає принципових змін у підходах до організації всієї системи освіти... концепція освіти – як базової, так і допоміжної – сьогодні повинна принципово відрізнятися від тієї, до якої ми звикли. Зокрема на Заході така концепція вже створена, і вона абсолютно не схожа на нашу" [5].

Західні фахівці вважають, що неперервну освіту слід розуміти, по-перше, як головний принцип організації системи освіти, а по-друге, як систему, що охоплює всі рівні освіти від дошкільної до післявузівської і забезпечує людині можливість накопичення й удосконалення професійних і загальнокультурних знань протягом усього життя. Не може викликати заперечення той факт, що становлення і розвиток єдиної системи неперервної освіти – це складна комплексна проблема міжнаукового характеру. Для обгрунтованого вирішення вона вимагає залучення спеціалістів різних наук – філософів, соціологів, економістів, психологів, інженерно-технічних працівників, діячів культури, мистецтва та ін.

Відомо, що цілі освіти ієрархічні, поліструктурні, різноманітні. Вони залежать від соціально-економічних потреб суспільства на кожному конкретно-історичному етапі його розвитку, з одного боку, та від мотивів, інтересів, запитів особистості – з іншого. Таким чином, освіта повинна мати властивість оперативної адаптивності, гнучкості та динамічності, тобто не лише прагматичне пристосування до суттєвих і перспективних потреб відповідної галузі виробництва, а й більш широке задоволення різноманітних запитів та інтересів самої людини з урахуванням її індивідуальних властивостей і соціальних вимог.

Першочергове завдання сучасної педагогічної науки якраз і полягає в тому, щоб, визнавши об'єктивне різноманіття, природний плюралізм цілей освіти, зробити наступний крок — показати, як у реальному навчально-виховному процесі на кожному зі ступенів освіти реалізувати її, маючи на увазі не тільки формування відповідних знань, умінь та навичок, а й всебічний розвиток творчих можливостей, світоглядних і поведінкових якостей особистості.

Динамічність науково-технічного прогресу, зміна змісту, характеру праці, поява нових об'єктів і напрямків у всіх галузях діяльності людини передбачають систематичне оновлення, поповнення і перетворення знань,

умінь та навичок, підвищення кваліфікації людини. З цим пов'язана необхідність створення єдиної системи неперервної освіти.

Неперервна освіта – веління науково-технічної цивілізації, еволюційно-поступального розвитку суспільства. Під впливом цих факторів відбуваються величезні зміни в системі освіти. До тих, які мають міжнародне визнання, можна віднести такі положення: право на освіту в будь-якому віці; пріоритетне завдання освіти – забезпечити людину розумінням наукової картини навколишнього світу, знаннями, уміннями і навичками, необхідними для повноцінної творчої праці, яка б приносила задоволення життям у сучасному суспільстві; орієнтація при виборі змісту, форм та методів навчання на інтереси розвитку людини як особистості і як активного і компетентного суб'єкта різних видів діяльності; зосередженість діяльності всіх видів навчальних закладів на формуванні і збагаченні таких особистісно значущих якостей людини, як розвиток інтелектуального потенціалу співгромадян, громадянськість, мобільність, здатність до багатогранної участі у житті суспільства; освіта має забезпечити процес перманентності розвитку людини, а тому повинна стати природною основою, складовою її способу життя у будь-якому віці.

За останні 20-25 років у більшості країн світу набувають практичного втілення ідеї неперервної освіти, які проголошують створення сприятливих умов для задоволення пізнавальних, професійних, загальноосвітніх і культурних потреб особистості протягом усього життя.

На відміну від традиційної, неперервна освіта безпосередньо звернена до людини, її запитів, можливостей та інтересів, умов життєдіяльності.

Незважаючи на суперечності сучасної неперервної освіти (недостатня дослідженість проблеми синтезу наукових знань та інтеграції наук як гносеологічної основи неперервної освіти; недостатня увага проблеми гуманізації життя та гуманітаризації вищої освіти; недостатня обізнаність із проблемою перманентної освіти, уже сьогодні вимальовуються контури системи освіти майбутнього, яка відкриє кожній людині широкі можливості для освітнього зростання, саморозвитку, самовиховання впродовж усього життя, а також формування у кожної особистості невичерпного прагнення до самовдосконалення.

Розвиток і становлення системи неперервної освіти передбачає реалізацію цілого ряду важливих принципів, які повинні лягти в основу формування нового професійного мислення педагога. Учитель фактично визначає долю майбутнього покоління, розвитку і реалізації інтелектуального потенціалу країни. Йдеться про таку організацію підготовки, перепідготовки, вибір шляхів неперервного удосконалення і розвитку особистості, яка б цілеспрямовано формувала необхідний рівень усвідомлення нею своїх властивостей, професійних якостей, озброювала її активними методами соціальної і навчально-виховної взаємодії.

Велике значення має розуміння того, що неперервна освіта – це не сума різних видів і форм освітніх закладів, що навчання працюючих фахівців не можна розглядати лише як просте продовження базової освіти, викликане необхідністю. Неперервна освіта – єдина система, у рамках якої функціонування її елементів – це взаємозумовлений і підпорядкований загальним для всієї системи цілям і завданням процес.

Неперервність має на увазі єдність, взаємозв'язок, взаємозумовленість, наступність цільових функцій усіх ланок, що складають систему освіти. Неперервність у такому аспекті одночасно передбачає дискретність системи освіти у просторово-часовому відношенні, її внутрішню диференційованість, відносну самостійність, стійкість компонентів, що її складають. Саме диференційованість, роздільність компонентів (підсистем) системи неперервної освіти складає необхідну умову того, щоб кожний із компонентів виконував певну функцію у складі цілого, неперервність створює передумову можливого доповнення, заміни та взаємозаміни окремих компонентів системи. Неперервність означає відносну стабільність системи. Неперервність забезпечує принципову можливість переходу до нової якості, можливість інтенсифікувати цей перехід. При цьому однією із принципових умов збереження та посилення цілісної системи неперервної освіти є наявність і розвиток корелятивних зв'язків між підсистемами і в середині кожної з них.

Відбиваючи потреби сучасності та її яскраві тенденції, сама ідея неперервної освіти насамперед передбачає вдосконалення самої людини, збагачення її новими способами діяльності, новим ставлення до навколишнього світу та до самої себе. Пріоритетною є орієнтація на активне діяльнісне ставлення людини до навколишнього світу, створення передумов (зовнішніх і внутрішніх) для систематичного поповнення знань людини про закономірності розвитку природи і суспільства на підставі самостійного осмислення і особистого життєвого досвіду, на формування її переконань, установок, позицій, нового способу мислення. Неперервна освіта повинна забезпечити можливість кожній людині активно входити в життя, сприяти підвищенню рівня і систематизації загальної освіти, удосконалювати функціональну освіту у всіх сферах духовного життя людини (а не тільки професійного).

Функціями неперервної освіти є: компенсуюча (ліквідація прогалин базової освіти), адаптивна (оперативна підготовка і перепідготовка в умовах змінної виробничої і соціальної ситуації), розвиваюча.

Неперервна освіта характеризується гуманізмом, демократизмом (рівністю доступу), всезагальністю (включеністю всього населення), інтеграцією (формальних і неформальних структур традиційного і нового типу), гнучкістю, варіантністю. В основу побудови системи неперервної освіти слід покласти такі передумови: різні, але адекватні для кожного

члена суспільства можливості отримання загальної та професійної освіти; рівноцінність у часі навчання у різних навчальних закладах для отримання відповідного рівня освіти; завершеність освіти на кожному рівні підготовки до професійної діяльності; гнучкість організаційних форм професійної підготовки.

Організація та функціонування цілісної системи неперервної освіти передбачає інваріантність таких принципів: гуманізація (має на меті орієнтацію всіх підсистем на формування різнобічно і гармонійно розвиненої особистості); наступність; прогностичність і орієнтація навчально-виховних цілей на перспективні потреби;варіативність як можливість досягнення цілей освіти у різних формах і режимах; самостійність, деяка автономність кожної підсистеми; здатність до самоорганізації і саморозвитку.

Перелік їх може поповнюватися, змінюватися тощо.

У цілому концепція неперервної освіти набуває значення провідного педагогічного чинника, що визначає стратегію розвитку цілісної системи освіти в сучасних умовах. Водночас перспективи розвитку неперервної овіти пов'язані з актуалізацією місця і посиленням ролі системи освіти дорослих в тому процесі, який переживає людське суспільство. Під впливом філософських ідей глобалізації і результаті науково-технічного та інформаційного процесу з'явилась унікальна можливість для успішного управління розвитком і взаємодією усіх членів дорослої спільноти. Саме перед системою освіти постає завдання підготовки кадрів, здатних здійснювати якісні зміни у світі.

1. Apps J.W. Improving Practice in Continuing Education. – N.Y. – L. – Toronto, 1986. – 220 p.
2. Архипова С. Основи андрогогіки. – Черкаси-Ужгород, 2002. – С. 9-10, 74-86.
3. Богомолова А. Псевдопроблема или реальная програма действий // Вестн. высш. шк. – 1989. – № 6. – С. 46-48.
4. Вклад образования в развитие культуры. ЮНЕСКО. Международная конференция по образованию. 43 сессия. – Женева, 1992.
5. Владиславлев А-П. В поисках концепции // Вестн. высш. шк. – 1989. – № 6. – С. 48-50.
6. Коменский Я.А. Избр. пед. соч.: В 2-х т. – Т.2. – М., 1982. – С. 449.

In the article the author grounds the conceptual basis of building of system of lifelonq education as indicative of formation of personality and society.

***Key words**: unceasing education, adult education, factor of education development, conceptual basis of building of system of unceasing education.*

УДК 377.18

Ігор Бай.

УКРАЇНСЬКІ НАВЧАЛЬНІ ВИДАННЯ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ ГАЛИЧИНИ СЕРЕДИНИ XIX СТ.

У статті розкрита роль підручників для початкової ланки освіти Галичини середини XIX ст. Подано контент-аналіз змісту Букварів, читанок, їх вплив на формування особистості.

Ключові слова: *підручник, читанка, уклад, зміст, навчальний матеріал, народні школи*

З метою виявлення закономірностей формування змісту освіти доцільно визначити чинники, які обумовлювали динаміку його змін у процесі історичного розвитку. Особливий інтерес для дослідників становить шкільництво Галичини, зокрема його розвиток упродовж XIX століття, оскільки в контексті тодішніх конституційних свобод активізувалися процеси національно-культурного відродження. Вони позитивно впливали на розвиток освіти загалом. Саме в цей період в українській педагогіці розпочався активний пошук концептуальних засад створення національної системи освіти і виховання, їх втілення у навчальних планах, програмах, шкільних підручниках.

Мета статті – на основі аналізу існуючих публікацій розкрити педагогічні засади укладання шкільних підручникаів досліджуваного періоду задля використання їх освітнього потенціалу в сучасній школі I – III ступеня.

Впродовж останніх років з'явилися наукові дослідження, в яких автори дають комплексну оцінку історичному станові шкільництва, різних ланок освіти, діяльності культурно-освітніх товариств та окремих педагогів. Основні питання загального розвитку шкільництва на галицьких землях зробили об'єктом своїх досліджень Т.Завгородня, І.Курляк, З.Нагачевська, Н.Сабат, Б.Савчук, Б.Ступарик, І.Гаврищак та ін. У своїх працях науковці торкаються питань ролі та місця шкільного підручника в загальноосвітній системі Галичини.

У Галичині в XIX ст. шкільні підручники для початкової ланки освіти з незначними змінами і доповненнями перевидавалися десятиліттями. Причиною такого тривалого практичного терміну використання навчальних книг, здебільшого, була відсутність нових розробок підручників. Хоча "довголіття" окремих навчальних видань було зумовлене їхньою науковою новизною, цікавими методичними нововведеннями, вдалою мовою викладу навчального матеріалу.

Важливою подією в культурно-освітньому житті Галичини став вихід в 1842 році Букваря, підготовленого Йосафатом Кобринським, під назвою "Букварь новимъ способомъ уложеный для домашньой науки", виданого у Львові, в друкарні Ставропігійського інституту (34 сторінки) та

методичного посібника до нього "Способъ борзо выучити читати" (43 сторінки). І хоча даний підручник не був рекомендований до використання в народних школах Галичини, його поява мала неабиякий суспільний розголос.

Навчальний матеріал у підручнику на відміну від усіх попередніх викладено "чисто народною без примішків" мовою, і укладено його "з певною сьвідомістю і рутиною педагогічною" [1, 148]. В методичному посібнику "Спосіб борзо виучити читати" Й.Кобринський наводить конкретні приклади використання аналітико-синтетичного методу при навчанні грамоти. Аналізуючи "Букваръ новимъ способомъ оуложеный", А.Павенцький писав: "Слиб наука тою дорогою пішла дальше то нині було-б відродженє руского языка і літературы" [1, 148].

Інші галицькі букварі середини XIX ст. написані "язичієм" і в основному повторюють аналогічні видання першої третини століття.

* Букварь народного русского языка въ королевствахъ Галиціи і Ладомеріи уживаного, вразъ німецького и польского для школъ парафіальныхъ русских. – Перемишль, 1842 – єпископська друкарня при Соборнім Храмі рожд. Св. Іоана. (72 сторінки, 8°). До 43 сторінки текст "руський", до 63 – німецький, до 72 – польський.

* Азбука руская для найменших дітей починаючих ходити до школи. – Перемишль, 1843 – єпископська друкарня при Соборнім Храмі рожд. Св. Іоана. (16 сторінок, 8°). Автор – Йосип Левицький.

* Азбука руская для найменших дітей починаючих ходити до школы тривіальної въ Шклі. – Перемишль, 1845 – єпископська друкарня при Соборнім Храмі рожд. Св. Іоана (19 сторінок, 16°). Автор – Йосип Левицький.

* Руско-славенский букваръ во употребленіє рускаго юношества во оучилищахъ приходскихъ (парафіальныхъ). – Львів, 1847 – друкарня Ставропігійського інституту (84 сторінки, 8°).

Вищеназвані підручники своїм укладом і "язиковою мішаниною" принесли, за словами сучасників, більше шкоди ніж користі, були головною причиною того, що "наука ані просвіта не могла розвиватись" [1, 162].

З метою підвищення якості шкільних підручників наприкінці першої половини XIX століття в Галичині оголошувались конкурси на їх написання, що сприяло залученню до укладання навчальної літератури широкого кола фахівців. За результатами таких конкурсів для використання в народних школах було відібрано серед інших "Букварь руский для школ в Галиціи" (1849) А.Добрянського, "Наставленіе к умомисленію" ч. I і II (1849, 1850), "Книжка для читанія" (1849) та інші навчальні книги [2, 30].

1849 року Антоній Добрянський уклав "Букваръ руській для школъ в Галіції" (84 сторінки, 8°), який вийшов накладом Галицької руської Матиці у Львові в друкарні Ставропігійського інституту. Мова викладу навчального матеріалу в підручнику вже більше народна. Поруч з кирилицею використано цивільний шрифт.

З 1849 року в народних школах Галичини користувалися також видрукованим в Перемиській друкарні соборного крилосу "Руским букварем" (60 сторінок, 8°), який дещо відрізнявся від попередніх букварів добором навчального матеріалу та пропонованою методикою роботи з підручником.

Будучи прихильником прогресивного звукового методу навчання грамоти, автор "Руского Букваря" відмовився від "силябізування" – вивчення назв букв ("аз", "буки", "віди"...) з наступним їх поєднанням у склади (буки + аз = ба, віди + оника = во ...) На зворотній стороні титульного аркуша є наступна "Приписка для учителя": "Щоби дітям облегчити складування, потрібно учителю употребляти слідуючих назв букв: а, бе, ве, ге..."

У 50-60 рр. XIX століття особливою популярністю користувалися укладена М. Шашкевичем ще 1836 року "Читанка для діточок в народних училах руських", яка "заговорила зі своїми юними читачами мелодійним народним словом і цим викликала неймовірне захоплення та ентузіазм" [3, 77]. М.Возняк з цього приводу зазначав: "В протилежності до церковнослов'янщини давніх шкільних підручників або на її основі витвореної давньої книжної нашої мови, мова "Читанки" жива, народна, узята з уст народу" [4, 66]. У своєму проханні до львівської цензури затвердити підручник, автор писав, що він мав на меті зробити рідному народові добру послугу – "прищепити ніжним і сприйнятливим серцям молоді, майбутніх громадян Держави, правдиву релігійність і на ній оперту моральність..." [3, 2].

Слід зазначити, що Я.Головацький, видаючи Читанку у 1850 році, зробив досить вагомі лексичні, морфологічні та фонетичні виправлення (собака – пес, кривий – хромий, чоловік – человік, є – єсть, хто – кто, собі – себі і т.п.); вніс в оригінал деякі редакторські поправки: перейменував окремі розділи, змінив порядок їхнього розташування, розбив перший розділ на параграфи. Правопис повторного видання Читанки (1853) ще більше наближений до язичія (сонце – солнце, дощ – дождь, щастя – счастя. забули – забыли тощо). Ці нововведення М.Возняк справедливо назвав "ведмежою прислугою" Головацького Шашкевичеві [5, 61].

Незважаючи на елементи язичія в правописі, видання підручника М.Шашкевича мало неабияке значення. Б. Лепкий писав: "Яка шкода, що така книжка в свою пору не побачила Божого світа!...Трудно вгадати, скільки добра вона могла тоді зробити і як дуже могла вона прискорити

розвиток нашої народної ідеї, котра незабутньому Маркіянові так дуже лежала на серці" [7, 62].

1851 року Іван Гуркевич перевидав у Львові буквар А.Добрянського (1849) під назвою "Рускій Букварь для оучилищ в Галіції" (94 сторінки, 8°), доповнивши його текстами для читання і дещо скоротивши розділ граматики. Серед текстів переважають уступи морально-релігійного спрямування, а також різноманітні описи (домашніх та хижих тварин, земноводних, риб, комах і т.п.). Окрім того, автор умістив у підручник правила поведінки школяра, низку оповідань (про ремесла та ремісників, торгівлю, гроші, подорожування тощо). Від 75 сторінки і до кінця букваря тексти видруковано цивільним шрифтом. Підручник завершується прислів'ями, афоризмами та крилатими висловами про сенс життя, щастя, працю, навчання.

Як зазначав А.Павенцький, така "енциклопедичність" Букваря Івана Гуркевича, безсистемне нагромадження великого об'єму інформації, відсутність ілюстрацій, а також "церковна" мова написання підручника не сприяли виробленню у школярів інтересу до навчальної діяльності, відбивали у них бажання самостійної роботи з підручником [1, 163].

1852 року в Перемишлі було видано "Букварь рускій по третій разъ напечатанъ и изданъ" (58 сторінок, 8°). Мова написання – церковно-слов'янська. Передрук попередніх видань.

Того ж 1852 року в народних школах Галичини користувалися укладеним О.Духновичем Букварем під назвою "Книжица читальная для начинающих" (120 сторінок, 8°). В Букварі вміщено абетку "церковну" (велику і малу) і тексти для читання – правила поведінки учнів у школі, вдома, в церкві; "О нагородах, о переступленях і карах для дітей"; "О забавах"; "О занятю дітей"; "Що мають діти робити в полі". Крім того, учні вправлялися в читанні як цивільному так і "церковному" (титлами); порівнювали написання "руских", церковно-слов'янських, німецьких і латинських літер, вивчали числа та елементарні математичні дії.

1853 року, окрім перевиданої того ж року читанки М.Шашкевича, в народних школах Галичини користувалися "Букварем для оучилищ народныхъ в ц. к. австрійскихъ краяхъ", видрукованим державним накладом у Відні (60 сторінок, 8°). 1855 року В.Ковальською уклав "Букварь стінний" (12 сторінок, формат великий), що використовувався як додатковий посібник та унаочнення при вивченні букв, груповому читанні слів та речень. "Букварь стінний" було видруковано у Віденській ц.к. надворній типографії.

1857 року у Львові було видано "Руско-славенскій букварь во оупотребление рускаго юношества. Второе издание" (79 сторінок, 8°) – передрук з Букваря 1847 року, доповненого зразками рукописного письма

("Письмена скорописная") на восьми сторінках з дописом "Писа К.Пихлеръ ваяше Вагенеръ".

Як методичний посібник використовували вчителі народних шкіл Галичини "Книжку вспомогательную в употребленію букваря і первой язикоучебной читанки школ народних католических в державі Австрійской" (135 сторінок) видану у Відні 1857 року. Автори-упорядники посібника, як зразок використали німецьке видання "Wiesner Matthaus Joseph. Gemeinfassliche Unterrichtslehre fur Lehrer und Praparanden in den osterr.k.k, Staaten Wien III. Aufl." – 1854 – 292 с.

"Букварь для оучилищ народныхъ в ц.к. австрійських краяхъ" було видано у Відні 1859 року, в друкарні Л.Ґрунда (99 сторінок, 8°). А.Павенцький стверджує , що цей Буквар було переукладено з німецькоговидання "Fibel fur die Katholischen Volksschulen im Kaiserthume Osterreich". – Відень, – 1852 (91 сторінка, 8°) [1, 185]. Букварем користувалися в школах Галичини до 1889 року, періодично вносячи до підручника незначні зміни щодо формату видання, якості паперу та друку.

Окрім того, вдосконалювалась мова викладу навчального матеріалу, яка з кожним новим виданням Букваря наближалася до народної. На сторінках підручника з'являються ілюстрації (уступи 52 – 67), а в методичних порадах учителю ("Примічаніє для учителя"), автори радять якнайширше використовувати прогресивну "науку погляду". Значна частина навчального матеріалу Букваря друкується цивільним шрифтом, об'єм якої зростає з кожним новим виданням.

В методичних "Примічаніях для учителя" автори Букваря радять якнайширше використовувати наочність, а також сміливо впроваджувати різноманітні види письмових робіт, зокрема диктанти. Виданий у Відні "Букварь для оучилищ народних в ц.к. австрійськихъ краяхъ" перевидавався, як зазначалося вище, до 1889 року, при цьому тричі змінювалася його назва: в 1861 і 1862 роках – "Букваръ для школъ народныхъ въ австрійской державі"; 1864 року підручник доповнили витягом з "Катехізису", відповідно змінивши заголовок: "Букваръ зъ малымъ катехизмомъ для школъ народныхъ а австрійской державі", під яким Буквар перевидавали в 1865, 1866, 1868, 1871, 1873, 1875 роках. З 1877 року підручник отримав остаточну назву: "Рускій букваръ для школ людовыхъ", під якою його друкували вже у Львові до 1889 року.

1868 року незначні, але багаточисленні зміни до Букваря вніс член Крайової шкільної ради, директор руської гімназії у Львові О.Партицький. Того ж року в друкарні Ставропігійського інституту було перевидано першу та другу частину "Рускої читанки" [9, 70]. До складу комісії для укладання та видання шкільних підручників у 1870 році входили: А.Яновський (голова комісії), А.Вахнянин, В.Ільницький, Костек, О.Огоновський, О.Партицький, М.Полянський, Ю.Романчук, І.Шараневич.

В результаті роботи цієї комісії в 1870-1871 навчальному році народні школи отримали наступні підручники: "Букварь з малим катехизмомъ для школъ народныхъ", "Читанка для другої кляси школъ народныхъ", "Читанка для третьої кляси школъ народныхъ" Ю.Романчука, "Читанка для четвертої кляси школъ народнихъ" [8, 176]. Особливу увагу Комісія для укладання шкільних підручників звертала на покращення змісту букварів, від яких залежав "властивый успіх" подальшого навчання.

У 1889 р. Григорій Зарицький і Роман Заклинський за дорученням Крайової шкільної ради уклали і видали новий "Руський букварь для народныхъ школъ", який вийшов тиражем 40000 примірників. Зі змінами і доповненнями цей Буквар перевидавався кілька разів до 1893 року.

Отже, провідна тенденція укладання українських підручників для народних шкіл у Галичині на кінець XIX століття полягала у вдосконаленні мови викладу навчального матеріалу, яка з кожним новим виданням наближалася до народної. На сторінках підручників з'являються ілюстрації, завдання та запитання для учнів, а в методичних порадах учителям, автори радять якнайширше використовувати прогресивну "науку погляду". Значна частина текстового матеріалу шкільних видань друкується цивільним шрифтом, об'єм якої зростає з кожним роком. Поглиблення синтезу зображення і слова, органічне поєднання образотворчих, лексико-семантичних та шрифтових елементів композиції шкільного видання в єдине ціле вело до посилення зорової і емоційної сторін сприйняття учнями шкільних підручників.

1. Огоновський О. Исторія литературы руской. Ч. І. – Львів, 1887. – 426 с.; Ч. ІІ. – 1889. – (352+608 с.); Ч. ІІІ. – 1891-1893. – 1132 с.; Ч. IV. – 1894. – 347 с.
2. Торонський О. Большій християнсько-католицькій катехисмъ для школъ народныхъ. – Львів, 1891. – 312 с.
3. Цит. за: Тимошик М. Лишусь навіки з чужиною...: Лист І.Огієнка... до редактора журналу "Новий час" // Архів митрополита Іларіона у Вінниці. – Вінніпег-Київ, 2000. – 547 с.
4. Вісник законів і розпоряджень краєвих. – Львів, 1869. – 583 с.
5. Відозва до всіх Учителів і Членів місцевих Рад шкільних в справі передплати "Учителя" // Учитель. – 1895. – Ч. 6. – С. 97.
6. Пам'ятки книжкового мистецтва. Каталог стародруків, виданих на Україні. – Львів, 1981-1985. – Кн. 1. – 136 с.; Кн. 2. Ч. І. – 132 с.; Кн. 2. Ч. ІІ. – 128 с.
7. Курляк І.Є. Українська гімназійна освіта у Галичині (1864-1918 рр.). – Львів, 1997. – 222 с.
8. Бай І. Історико-теоретичні засади укладання українських шкільних підручників у Галичині (кінець XIX – початок XX ст.) // Науковий вісник Чернівецького ун-ту. Зб. наук. праць. – Чернівці, "Рута", 2003. – Вип. 176: Педагогіка і психологія. - С. 13 - 18.
9. Павенцкий А. Початок і розвій шкільництва на Руси // Учитель. – 1900. – Ч. 1-12. - С. 2-187.

In the article a розкритое role of textbooks is for the initial link of formation of Galichina of middle of XIX th The контент-аналіз of maintenance of Abc-books, читанок, their influence, is given on forming of personality.

Keywords: *textbook, читанка, mode, maintenance, educational material, folk schools*

УДК 37.18

Катерина Гоцуляк

ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ ТВОРЧОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті підкреслюється значення післядипломної освіти в сучасних умовах роботи школи. Детально описана орієнтована структура післядипломної педагогічної освіти. Розкрито активізацію курсового навчання з основних напрямів післядипломної освіти.

***Ключові слова**: післядипломна освіта, структура післядипломної освіти, методична служба, регіональні педагогічні центри, пізнавальна активність учителів, творчість учителів.*

*Післядипломна освіта є **ланкою*** загальної системи безперервної освіти та включає в себе весь комплекс організаційних процесів навчання, що продовжують у школах, вузах, а також практичне навчання.

На сучасному етапі розвитку національної школи метою підвищення кваліфікації педагогів є не тільки й не стільки отримання нових чи вдосконалених набутих соціальних навичок, а забезпечення ефективної адаптації вчителя до мінливих умов соціально-культурного середовища, розвитку в нього внутрішньої потреби в підвищенні власного інтелектуального й професійного рівня та умов для особистісного розвитку. В організаційному аспекті психологічною умовою реалізації поставленої мети є надання спеціалістам свободи вибору змісту, форм, термінів і режимів підвищення кваліфікації.

Структура післядипломної педагогічної освіти в м. Івано-Франківськ ураховує ці положення і включає в себе:

– інститут післядипломної педагогічної освіти, який є методичним, організаційним і науковим центром;

– міські й шкільні методичні об'єднання педагогічних працівників відповідних профілів;

– постійно діючі семінари й творчі групи з розробки актуальних проблем організації й психолого-педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу;

– психологічну службу в установах совіти, що є необхідною умовою формування педагогічної майстерності вчителів;

– формальні й неформальні об'єднання педагогів, які беруть участь у науково-дослідній роботі.

Інститути післядипломної педагогічної освіти першочерговим своїм завданням вважають розробку ефективної моделі розвитку особистості педагога, формування і збереження його неповторної індивідуальності.

Основні напрями розвитку особистості педагога: спрямування діяльності методичних служб на виконання державної програми "Освіта". В інституті створено відділи: педагогічних технологій, гуманітарних,

природничо-математичних дисциплін, національного вихован-ня, професійної освіти, інформаційно-видавничий сектор і кабінет ін формаційних і телекомунікаційних технологій; становлення інституту як центру навчально-методичної роботи з організації післядипломної освіти; створення педагогічного центру як об'єднання наукових і методичних сил інституту післядипломної освіти та колегіальних органів – ради керівників базових і опорних шкіл і ПТУ, навчальних закладів нового типу, дошкільних і позашкільних закладів, педагогічних лабораторій – музею освіти Прикарпаття; створення регіональних педагогічних центрів із метою наближення організаційних структур післядипломної освіти та деяких форм методичної роботи до вчителя в м. Коломия (на базі педагогічного училища); створення мережі базових шкіл інституту післядипломної освіти: I група – в Івано-Франківську для організації педагогічної практики слухачів курсів; II група – в межах і районах на базі шкіл, де працюють учителі, –майстри для організації різних форм методичної роботи.

З метою знаходження ефективних методів післядипломної освіти, переорієнтації вчителів на творчу педагогічну діяльність і забезпечення протягом 2005–2010 років їхньої психологічної і професійної готовності втілювати в життя державну програму "Освіта". Розпочато експеримент із проблеми "Післядипломна освіта в формуванні особистості творчого вчителя".

На нашу думку, переважну більшість педагогічних працівників здатна стати творчими вчителями й забезпечити навчально-виховний процес відповідно до сучасних вимог завдяки дотриманню таких засад:

а) поєднання спеціальної предметної підготовки й перепідготовки кадрів і перенесення навчально-тренувальних аспектів процесу підвищення кваліфікації в реальний контекст школи;

б) цілеспрямованого формування загальнокультурного й гуманітарного ядра професійної підготовки вчителя як основи його творчої діяльності;

в) використання в післядипломній освіті методів навчання, що посилюють прагнення вчителів продовжувати своє навчання у процесі педагогічної роботи, збільшують упевненість у своїх силах, сприяють їхній активності й незалежності при розв'язуванні педагогічних проблем;

г) створення в приміщенні інституту розвивального педагогічного простору;

д) інтенсивного формування загальної культури вчителя як сукупності розвинутих звичок мислення, притаманних українському менталітету.

Необхідність творчого, нестандартного підходу до організації підвищення кваліфікації пояснюється тим, що головним тут є не кількісний показник, а особистість педагога з його професійними запитами та побажаннями. Максимальне наближення до потреб учителя, гнучкість і

різноманітність навчальних планів і програм, пошук нових форм і методів у напрямі багатоваріантності й індивідуалізації роблять систему підвищення кваліфікації необхідною та соціально значущою для педагогів.

Система підвищення кваліфікації повинна бути прогностично орієнтованою на повноцінне підвищення індивідуально-професійного статусу вчителя, мати випереджувальний характер. Інформація про останні наукові дослідження, ознайомлення з новітніми досягненнями науки та рекомендації щодо їх використання в практичній діяльності, ознайомлення та аналіз різних концептуальних підходів до актуальних проблем педагогіки – невід'ємна частина процесу підвищення кваліфікації.

Повноцінне функціонування безперервного підвищення кваліфікації вчителя неможливе без його активності, що стимулює розвиток професійних знань, педагогічної майстерності. Критеріями визначення пізнавальної активності вчителя є: по-перше, її спрямованість на вдосконалення власної загальної та педагогічної культури; по-друге, рівень виявлення емоційної настроєності, вольових зусиль у досягненні мети курсового навчання; по-третє, види й характер самостійної роботи, ініціатива, творчість; по-четверте, стійкість, усебічність, тривалість і динамічність діяльності.

Показниками потенційної активності є творчість учителя, що простежується в перші дні навчання: його допитливість, прагнення пізнати нове, вдосконалити свої знання і вміння, знайти шляхи вирішення окремих проблем. Вища форма активності – творчість учителя, що виявляється в оволодінні оптимальними способами педагогічної діяльності, в новаторській ініціативності.

Велику роль для моделювання активних форм і методів навчання відіграє діагностування професійних потреб учителів із допомогою тестування, анкетування, інтерв'ювання, консультування, проведення колективних та індивідуальних бесід одразу після прибуття на курси або в процесі їх проведення. У такий спосіб облікуються і враховуються конструктивні пропозиції слухачів щодо змісту й методики занять.

Відповідно до їх запитів коригуються навчально-тематичні плани, забезпечується індивідуальний підхід до навчання і курсової підготовки в цілому. Активізація курсового навчання вчителів в Івано-Франківському інституті післядипломної педагогічної освіти здійснюється з таких основних напрямів:оновлення і збагачення змісту занять з урізноманітнення форм і методів їх проведення залежно від особливостей груп учителів-предметників (варіативні програми, цільові факультативи, спецкурси й практичні заняття за вибором слухачів); використання комплексу різних дидактичних засобів (плакатно-графічних, предметних, технічних, а також першоджерел, методичних посібників); вибір оптимальних групових, аудиторних та індивідуальних форм навчання,

зокрема дослідницьких, проблемних практичних занять, навчальних екскурсій із творчими завданнями, тематичних прес-конференцій, бесід за "круглим столом", колоквіумів із постановкою після-курсових завдань тощо; використання доцільних методів навчання, зокрема дидактичних, рольових ігор, "мозкових атак", дискусій, диспутів, педагогічних задач та ін.; складання і розгляд психологічних, педагогічних ситуацій; моделювання нестандартних уроків та інших навчальних, виховних занять зі школярами, а також педагогічних консиліумів, педрад з їх наступним колективним аналізом та індивідуальним самоаналізом;включення слухачів у цілеспрямовану педагогічну практику на базі опорних шкіл, авторських шкіл ш шкіл передового педагогічного досвіду.

1. Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006–2010 роки // Вища школа. – 2006. – №3. – С.114–119.
2. Бевз В., Главник О. Основні положення щодо проведення тренінгів // Відкритий урок. – 2005. – №11. – С. 12–20.
3. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К.: Вересень, 1996. – 129 с.
4. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посіб-ник для студентів магістратури. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
5. Психологічний довідник учителя. / Упоряд. В. Андрієвська; заг. ред. С. Максименка. К.: Главник, 2005. – Кн.. 1. – 112 с.
6. Скрипник М. Мистецтво бути педагогом: Зб. тренінг. занять. – К.: Вид. дім "Шкільний світ", Вид. Л.Галіцина, 2006. – 112 с.

The article gives scientific to the education project the problem of education, and specifies the basic principles.

Key words: higher, education, after diplomat education, structure of education, scheme of organization, princes of education, specialist in educational methods, methodological seminar.

УДК37 (477.:94) 94)

Оксана Джус

ВИТОКИ, СТАНОВЛЕННЯ І ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА НА АВСТРАЛІЙСЬКОМУ КОНТИНЕНТІ

У статті проаналізовано особливості становлення та розвитку українського початкового, середнього та високого шкільництва, педагогічної думки та просвітництва на австралійському континенті. Показано місце і роль громадськості у цьому процесі, здійснено спробу висвітлити персоналістичне тло еволюції українського шкільництва в Австралії.

***Ключові слова**: Австралія, діаспора, еміграція, українське шкільництво, педагогічна думка, просвітництво, освіта.*

Феномен української "живучості" в чужомовному середовищі захоплював не одне покоління вітчизняних і зарубіжних дослідників та спонукав до вивчення традицій української освіти і педагогічної думки в державах вимушеного осідку наших співгромадян. Але якщо історичні

традиції освіти українського зарубіжжя у США, Канаді, в державах європейського континенту сьогодні вже не є "білими плямами" історії національної педагогіки, то становлення і розвиток українського шкільництва в Австралії потребує більш глибокого осмислення, що й стало метою нашої наукової статті. Окремі аспекти цієї проблеми знайшли своє відображення у працях В.Євтуха, М.Мушинки, В.Оліфіренка, А.Попка, В.Троцинського, А.Шевченка та ін. Але обрана для дослідження тема представлена у їхніх студіях або в контексті української еміграції взагалі з історичної точки зору, або ж у них фрагментарно окреслені питання про українську освіту на п'ятому континенті.

"Австралійські" українські поселення після Другої світової війни одностайно визнаються дослідниками унікальними порівняно з аналогічними у США чи в Канаді. Останні інтегрувалися в уже "зорганізовану" еміграцію (там були "старі" українські емігранти, з давніми традиціями, українською церквою, пресою, культурним життям та "живими родинними зв'язками із старим краєм"), що й зумовило її культурне та релігійне "оживлення" [6, с. 15].

До масової післявоєнної еміграції наших співвітчизників у Австралії практично не було української інтелігенції, а сама вона була нечисленною та розпорошеною, тому й асимілювалася в новому оточенні. Першим українцем, який ступив на австралійську землю, вважається моряк із Полтавщини Федір Зубенко, а найвидатнішою українською постаттю серед першопоселенців Австралії й до сьогодні залишається М.Миклухо-Маклай – визначний мандрівник, океанолог і етнолог. У 1870-х рр. він досліджував Нову Гвінею, острови Малайського архіпелагу, побував у Сіднеї, де одружився з австралійкою і вніс чималий вклад у вивчення тубільської культури та географії батьківщини своєї дружини.

Зауважимо, що метою українців-емігрантів у Австралії після другої Світової війни, більшу частину яких складала інтелігенція (педагоги, артисти, літератори, митці), було визначено збереження і розвиток культурного життя своєї етнічної групи та "поширення правдивих відомостей" про свою країну через тактику "промовчування та дезинформації" з боку Радянського Союзу [2, с. 19].

Австралійські кола неохоче сприйняли таку політику "новоприбульців", оскільки воліли бачити їх радше новоавстралійцями, допомагати їм у соціально-економічній та професійній інтеграції в австралійське суспільство. Водночас антирадянське "наставлення" українських емігрантів викликало симпатію з боку уряду Австралії. На цій основі вони стали свого роду "ідеологічними союзниками" в боротьбі з прокомуністично налаштованими колами суспільства. Останнє, а також політика багатокультурності (закони про рівність громадян, права людини, усунення дискримінаційної практики щодо емігрантів), якою україні-

емігранти чи не найбільше скористалися, уможливили збереження культурної спадщини через творення власного національного шкільництва, активну діяльність молодіжних організацій, українську пресу та радіомовлення. При цьому праця очільників культурного поступу українців у Австралії була здебільшого безкорисливою і виконувалася "з ідейних спонук" [2, с. 21]. Однак це не завадило їм досягти чималих успіхів у формуванні т. зв. "українського простору" в Австралії як чинника етнічного виживання. Воно втілилося у діяльності численних громадських, релігійних, культурно-мистецьких, молодіжних, політичних та ін. організацій, що виникли з початку масового поселення українців як однієї з найорганізованіших етнічних груп п'ятого континенту [5, с. 126]. Їх зусиллями у червні 1950 р. постало Об'єднання українців Австралії на чолі з В.Болюхом, перейменованого 1953 року в Союз українських організацій Австралії (СОУА), що став координаційним і репрезентаційним центром української громади (сьогодні до СОУА входять близько 30 громадських організацій і представники церкви).

Вагомою складовою громадського життя наших співвітчизників у Австралії та органічною формою існування й діяльності організованої української спільноти виявилося шкільництво [2, с. 240]. Метою діяльності перших українських шкіл на п'ятому континенті було збереження в середовищі молодого покоління рідної розвиток мови та виховання "української свідомості" [5, с. 129-130].

Перші українські етнічні школи постали у тимчасових поселенських таборах Австралії як школи вихідного дня (суботні, що відкривалися при церквах і громадських установах) ще в 1949 р. Ініціатором їх відкриття була виховна референтура Об'єднання українських жінок (із 1951 – Союз українок Австралії – СУА) та українські громади штатів ("стейтів"). Невід'ємною складовою роботи СУА стало відкриття дошкільних закладів, дуже часто – при початкових школах. За дорученням Світової Федерації Українських Жіночих Організацій у Новому Південному Вельсі в грудні 1951 р. була організована спеціальна Виховна комісія педагогічно-методичного спрямування у складі науковців, практичних педагогів і громадських діячів (П.Богацький, М.Боднар, о. П.Дячишин, І.Мамчак, Є.Ю.Пеленський, І.Рибчин, о. А.Теодорович), яка займалася підготовкою програм для дошкільних закладів і чотирирічних народних шкіл. Із 1956 р. шкільно-опікунську функцію перебрала на себе Українська центральна шкільна рада (УЦШРА), створена на першому вчительському з'їзді у Мельбурні. Вона стала професійною організацією українських учителів, автономною установою в системі Союзу Українських Організацій Австралії, здійснювала контроль над усіма українськими школами через шкільні ради штатів, а за їх відсутності, – через керівників шкіл. Раз на три роки УЦШР скликає загальновчительські з'їзди, на яких обирається управа

ради, систематично відбуваються місцеві наради вчителів, до яких залучаються також батьківські комітети, що активно працюють при школах. Зусиллями членів УЦШР щорічно проводиться двомісячник української книжки і преси, а методична комісія УЦШР редагує всі підручники, за якими навчаються українці Австралії та здійснює підготовку методичної літератури.

Упродовж 1950-х рр. мережа українських шкіл охопила практично всю територію Австралії. З цього приводу англійський соціолог Дж.Мартін писав, що за показником наявності шкіл із рідною мовою навчання у місцях етнічних скупчень українці посідають перше місце серед іммігрантських спільнот [5, с. 130].

Серед найвідоміших українських середніх навчальних закладів австралійського континенту варто назвати братську школу ім. Митрополита А.Шептицького в Мельбурні, українські центральні школи ім. княгині Ольги в Лідкомбі, ім. І.Франка в Аделаїді (перша українська школа Південної Австралії), ім. І.Франка в Саншайн-Ардірі та школу ім. Лесі Українки в Нобл Парку, засновані на початку 1950-х рр.

Навчання в школах відбувається щосуботи від 9 до 13-14 год. Окрім української мови, літератури, історії, географії та культури України, тут вивчають релігію (католицьку та православну) і спів. Велика увага приділяється естетичному вихованню учнів, знову ж таки українознавчого спрямування. Так, при деяких школах були засновані гуртки танців, гри на бандурі, "творчого писання" (українська братська школа ім. Митрополита А.Шептицького в Мельбурні); квартет "Соловейки", гурток вишивання, "ритмо-пластична" студія, шкільний хор (школа ім. Лесі Українки в Нобл Парку); ансамбль "Ластівки", танцювальна група "Веселка" (Українська центральна школа ім. княгині Ольги в Лідкомбі) тощо. Великі середні навчальні заклади мали власні періодичні органи. Так, школа ім. Лесі Українки в Нобл Парку видавала учнівський щорічний журнал "Слово школяра" (до 1993 р. побачило світ 18 його випусків); українська школа ім. Т.Шевченка в Ессендоні впродовж 1975-1980 рр. видала 20 чисел бюлетеня "Рідношкільний навчально-методичний квартальник" [2].

У процесі дослідження встановлено, що шкільна система і навчальний процес в українських школах Австралії відзначалися певною специфікою формування та функціонування. З одного боку, вони враховували досвід України та практику їх організації українцями-емігрантами, а з іншого, – австралійської шкільної системи. У своєму розвитку вони перейшли різні стадії – від "імпровізації" на початковому етапі діяльності до "стрункої організації" й українсько-австралійської моделі сьогодні [2, с. 243].

До 1959 р. українські школи в Австралії були семирічними, із 1960 р., після ухвали II-го учительського з'їзду, – дев'ятирічними (два старших класи розглядалися як "школа українознавства"), а з 1984 р. – 10-річними.

Якщо взяти до уваги факт однорічного відвідування українських закладів дошкільного виховання, то в більших українських осередках навчання триває 12 років. Причому з 1991 р. (після реформи загальної освіти в Австралії) діти вступають до першого класу українських шкіл у шестирічному віці, щоб закінчити українознавчу освіту одночасно з учнями австралійської середньої школи). Після визнання австралійським міністерством освіти української мови "матуральним" предметом у трьох штатах (Південна Австралія, Новий Південний Вельс і Вікторія) було організовано матуральні курси для підготовки учнів.

Щодо навчально-методичного забезпечення, то на початках діяльності в українських школах Австралії використовувалися підручники з інших держав осідку українців. Але згодом постала потреба власне "австралійських", і на початку 1960-х рр. зусиллями Марії Дейко побачили світ високо-фахові підручники, які використовуються й сьогодні в українських школах далеко поза межами Австралії ("Буквар", читанки "Волошки" для 2-3 кл.; "Рідний край" – 3-4 кл.; "Євшан-Зілля" – 4-5 кл.; "Про що тирса шелестіла" – 5-6 кл.). Крім того, вона підготувала Українсько-англійський та англійсько-український словник, т. зв. "Двотомник широкого вжитку", – перший і чи не єдиний станом на 1980-і рр. "вичерпний словник для української молоді поза Україною" [1, с. 117]. У 1979 р. побачив світ підручник Д.Нитченка "Елементи теорії літератури і стилістики" для шкіл українознавства, педагогічних та інших шкіл середнього і вищого типу; 1980 року вчителька М.Ковшик упорядкувала збірку віршів для дітей і молоді "Декламатор", а в 1989 р. О.Стефин – книжку-зошит "Світанок" [2, с. 220]. А з 1991 р. для українського шкільництва п'ятого континенту стали доступними й підручники з України.

У контексті зазначеного заслуговують на увагу факти організації в Австралії українських бібліотек. У їхніх фондах поважне місце займають дитяча література, шкільні підручники, словники й українська періодика. Серед найбільш відомих можна назвати єпархіальну бібліотеку в Мельбурні, бібліотеки Університету імені Монаша, де знаходиться Лекторат україністики імені М.Зерова; книгозбірню Центру Українознавчих студій при університеті імені Макворі у Сіднеї та бібліотеки при українських громадах, народних домах, школах і церквах.

Важливим аспектом педагогічної діяльності українських громад у Австралії стала підготовка вчительських кадрів. Якщо на початку становлення українського шкільництва ця проблема вирішувалася завдяки великій кількості вчителів-емігрантів, активному включенню інтелігенції "інших фахів" в учительську роботу, то згодом когорту вчительства поповнили молоді вчителі – випускники педагогічних курсів при українських школах і молодь, народжена вже на австралійському

континенті, що закінчила українознавчі студії в університетах імені Монаша й Макворі.

Як підтверджують матеріали наукового пошуку, діяльність наукової еліти 1949-1951 рр., передусім фахівців українознавства, задовольняла насамперед освітні запити. Вони були серед організаторів шкільництва, працювали вчителями, редакторами, публіцистами. Їхня теоретична праця діяльність носила здебільшого науково-популярний характер. Втім, саме їх українознавчі студії еволюціонували у власне наукову діяльність, початок якої поклало засноване в 1950 р. з ініціативи Є.Ю.Пеленського Наукове товариство імені Т.Шевченка.

Потреба нового українського вчительства через вихід на пенсію вчителів суботніх шкіл старшого покоління спричинила розвиток української вищої освіти в Австралії. З цією метою 1968 року в Лідкомбі (Новий Південний Вельс) почали діяти курси з підготовки вчителів початкових і середніх класів для суботніх шкіл, програма навчання яких передбачала методику та психологію навчання, студіювання української мови та літератури.

У 1984 р. розпочав роботу Центр українознавчих студій при університеті імені Макворі в Сіднеї як одна з українознавчих програм при австралійських академічних установах. Він працював у формі семінарів і літніх курсів українознавства, згодом – як регулярна програма при Школі (факультеті) сучасних мов, де мало місце як аудиторне, так і кореспонденційне навчання. Серед викладачів Центру у різний час були "лектори" української мови та літератури, соціологи, історики, науковці з різних куточків світу: Н.Пазуняк (США), М.Гарасовська, В.Ісаїв (Канада), Г.Кошарська (Австралія), Я.Рудницький (ініціатор українознавчої програми в австралійських університетах), А.Бойцун (США), Т.Мацьків (Німеччина) й ін. [2, с. 232].

Ще один "високошкільний" українознавчий центр – Лекторат україністики імені М.Зерова, заснований у Мельбурні 1983 року, зосередив працю на створенні навчальних програм із української мови й літератури. У рамках відділу славістики він займається підготовкою магістрів і докторів, здійснює науково-дослідницьку діяльність з українського літературознавства та лінгвістики, видає книжки, неперіодичний бюлетень "Україністика в Монаші", організовує конференції, тісно співпрацює з українськими, американськими та канадськими осередками україністики, а також пропонує стипендії вченим та аспірантам з України [2, с. 110].

Інтегруючим центром студентів-українців – випускників австралійських вищих навчальних закладів – стало Товариство українсько-австралійських градуатів у Південній Австралії, засноване у травні 1979 р. з метою популяризації української культурної спадщини, заохочення своїх членів до академічної співпраці з аналогічними товариствами в Австралії і

поза нею, видання власної інформаційної періодики, забезпечення роботи українознавчої книгозбірні для потреб громадянства та засобів комунікації. Товариство сприяло відкриттю курсів української мови на рівні вищої школи, поширенню музичного мистецтва (переважно бандури), збирало "якісні" книги (українською й англійською мовами) з української проблематики [2, с. 204].

Логічним наслідком українознавчих студій у Австралії стало об'єднання вчених та аспірантів з різних галузей українознавства. в Асоціацію україністів Австралії на чолі з М.Павлишиним (1990, м. Мельбурн; із 1990 р. входить до Міжнародної Асоціації українознавців [2, с. 36]). Його метою є сприяння розвиткові україністики в австралійських університетах. Можна стверджувати, що українська наука на австралійському континенті впевнено реалізовує функції, задекларовані у доповіді Я.Рудницького ще в 1971 р.: дослідчо-документаційна, культурно-репрезентаційна та науково-педагогічна [4, с. 124].

Персоналістичним тлом українського шкільництва Австралії стала ціла когорта педагогів, громадських і релігійних діячів, митців, правників, економістів та представників інших професій. Серед них – вчителі-подвижники (у четвертому томі "Енциклопедії української діаспори (Австралія – Азія – Африка)" [2] нами виявлено близько 100 представників "найпочеснішої під сонцем" професії), які день у день закладали цеглинки у підмурівок української школи в Австралії. Це й організатори шкільництва, голови і члени Української центральної шкільної ради Австралії (Є.Барчинська, М.Даниляк, Г.Дубик, І.Жестковський, М.Зибачинська, Є.Козьолковська, В.Лещинський, П.Лопата, Я.Масляк, М.Німців, І.Пеленська, Є.Пеленський, П.Шигимага); керівники рідномовних шкіл (Г.Вишневий, І.Брозницький, А.Веприк, С.Горський, Н.Жуківська, В.Зданович, В.Муц, Д.Носяра, С.Сивенька, Т.Сліпецька, Ю.Одлига, І.Панасюк, Л.Петрушевська, М.Цікоя, О.Юрца); організатори й викладачі високих українських шкіл, педагогічних курсів, керівники просвітницьких організацій (Т.Бабій, З.Ботте (Чуйко), І.Гордіїв, С.Даюк, О.Качан, Г.Кошарська, Х.Місько, М.Павлишин, І.Цабанюк, В.Чекалюк); автори підручників, дитячої та методичної літератури чи музичного забезпечення українських шкіл, редактори різноманітних видань ("Бюлетень Української центральної шкільної ради", місячник "Дитяче слово", альманах "Новий обрій"), організатори та ініціатори заходів педагогічно-просвітнього спрямування (як двомісячники української книжки і преси, Рік дитини, Декада української родини, літературні конкурси для молоді тощо). Цей перелік є далеко неповним, тому українська персоніфікаційна педагогічна картина Австралії заслуговує на окреме дослідження.

Водночас необхідно зауважити, що з 1980-х рр. на п'ятому континенті простежується тенденція до невпинного зменшення числа учнів українських шкіл. Так, на початку 2003 р. у столиці та п'яти штатах Австралії діяли 11 українських шкіл (51 учитель, 354 учні [3, с. 151]) проти 50 – у 1961 р. (відповідно 132 вчителі та 2146 учнів) [2, с. 243]. Ці зміни викликані, з одного боку, спадом народжуваності в українських сім'ях, зростанням кількості мішаних подруж, асиміляцією, а з другого, – поширенням серед другої генерації австралійських українців "утилітарної ментальності" (тобто сумніви щодо практичної корисності української освіти для їхніх дітей).

Постання незалежної України дещо активізувало сподівання педагогів української австралійської діаспори щодо можливості "допливу якогось числа емігрантів з України" [2, с. 243]. До цієї думки схиляються і сучасні дослідники української діаспори (В.Євтух, В.Трощинський, А.Попок, А.Шевченко та ін.). Однак новітня історія українського "розсіяння по світу" ще не дала остаточної відповіді на це питання.

В контексті нашого дослідження важливо усвідомити, що українське шкільництво Австралії впродовж півсторічного існування відіграло визначальну роль у національному вихованні дітей і молоді, у збереженні національної самоідентичності, мови та культури, а нагромаджений ним практичний досвід заслуговує на увагу освітян незалежної української держави.

1. Дейко М. Рідне слово. Перша читанка після "Букваря" з мовними вправами та українсько-англійським словником / Марія Дейко. – Австралія-Англія: Рідна мова, 1980. – 117 с.
2. Енциклопедія української діяспори: Т. 4 (Австралія – Азія – Африка) / За ред. В.Маркуся та ін. – Київ – Нью-Йорк – Чікаго – Мельбурн. – 1995. – 250 с.
3. Євтух В.Б. Закордонне українство. Навч. посібник / В.Б. Євтух, В.П.Трощинський, А.А.Попок. – К.: ВІК, 2005. – 308 с.
4. Рудницький Я. З подорожі довкола світу (1970-1971) / Я.Рудницький. – Вінніпег: Накл. автора, 1972. – 210 с.
5. Трощинський В.П., Шевченко А.А. Українці в світі / В.П.Трощинський, А.А.Шевченко. – К.: Видавничий Дім "Альтернативи", 1999. – Т. 15. – 352 с.
6. Українці в Австралії: Матеріали до історії поселення українців в Австралії. – Накл. Союзу українських організацій Австралії (СУО). – Мельбурн – Австралія, 1966. – 864 с.

The article the peculiarities of foundation and development of the Ukrainian primary, secondary and higher schooling, pedagogical thoughts and educational activities on the continent of Australia; shows the role and place of personalities in this process; an effort is made to reveal the personal background of the evolution of the Ukrainian schooling in Australia.

Key words: Australia, diaspora, emigration, Ukrainian schooling, pedagogical, educational activities, education

УДК 374.1:168.522+37.013.42

Ельвіра Заредінова, Ельзара Бостанжієва

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглядається культурологічний аспект системи професійно-педагогічної підготовки. На основі аналізу наукової літератури розкривається сутність, зміст і структура культурологічної готовності майбутніх вчителів.

***Ключові слова**: професійно-педагогічна підготовка, культурологічна підготовка майбутніх вчителів, компетентність, культурологічна компетентність.*

Сучасні соціокультурні реалії, такі як глобалізація та інтеграція, посилення динаміки розвитку світу, процеси етнокультурного самовизначення, інтенсифікація міграційних і демографічних процесів, зумовлюють перетворення соціального середовища, характерною особливістю якого є полікультурність.

Об'єктивні процеси розвитку людської цивілізації не могли не позначитися в педагогічній науці, в якій зараз особливо актуальною стає проблема підготовки майбутніх вчителів до професійної діяльності в умовах етнічної і культурної різноманітності, формування таких особистісних якостей вчителя, як гуманізм, громадянськість, толерантність, умінь в області міжкультурної комунікації.

Про актуальність проблеми культурологічної підготовки вчителів говориться в документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи, в Конституції України, в Законі «Про вищу освіту», в Державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття», в Національній доктрині розвитку освіти в XXI столітті, в Концепції загальної середньої освіти (12-літня школа), в Державній програмі «Вчитель» та інших нормативно-правових документах і матеріалах.

Аналіз останніх джерел та публікацій. Проблема професійно-педагогічної підготовки вчителів є однією з важливих в педагогічній науці. Вона позначилася в працях багатьох філософів, учених, педагогів, таких як Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцци, Дж. Локк, І. Гербарт, А. Дістервег, К. Ушинський та ін.

Серед сучасних учених вивченням різних аспектів даної проблеми займаються О. Абдулліна, Г. Балл, Є. Бондаревська, О. Дубасенюк, В. Загвязінський, І. Зязюн, Н. Крилова, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.

У той же час недостатній розвиток в педагогічній науці отримав культурологічний аспект підготовки вчителя, формування його професійної готовності до здійснення педагогічної діяльності в умовах етнічного і культурного різноманіття.

Мета статті: проаналізувати сучасні підходи до професійно-педагогічної підготовки; на основі аналізу наукової літератури охарактеризувати сутність, зміст і структуру культурологічної підготовки майбутніх вчителів.

Аналіз наукової літератури показав, що в педагогічній науці склалися різні підходи до визначення сутності, змісту та структури професійно-педагогічної підготовки, що свідчить про складність та багатоаспектність даного феномену. Так, на думку О. Абдулліної, професійна підготовка майбутніх вчителів спрямована на озброєння їх глибокими і всебічними знаннями, вміннями зі своєї спеціальності, знаннями змісту і методів науки, а також практичними вміннями [1, с. 24]. У системі професійно-педагогічної підготовки вона виділяє чотири компоненти: суспільно-політичну, психолого-педагогічну, спеціально-наукову і загальнокультурну підготовку.

Л. Хоміч відзначає, що педагогічна освіта, на відміну від інших типів професійної підготовки, повинна давати системні знання про людину як суб'єкта освітнього процесу і включає навчання і виховання [3, с. 126]. Вважаючи основною функцією школи соціальну, Л. Хоміч виділяє в підготовці вчителя професійний, спеціальний та гуманітарний компоненти.

У наукових роботах з даної проблеми В. Сластьонін також наголошує на необхідності формування в студентів теоретичних знань в обсязі "достатньому і необхідному для того, щоб випускник педагогічного ВНЗ, засвоївши їх, міг: а) будувати свою професійну діяльність на високому науково-педагогічному рівні; б) самостійно вивчати, описувати і пояснювати реальні педагогічні явища, приймати обґрунтовані професійні рішення; в) самостійно добувати науково-педагогічні знання, вміло і швидко орієнтуватися в потоці інформації, що надходить" [2, с. 66].

Таким чином, не дивлячись на різні підходи до визначення сутності даного феномену, спільним є його розуміння як цілеспрямованого педагогічного процесу, що пов'язаний з формуванням системних знань і педагогічних умінь і має складну структуру.

В останні десятиліття у зв'язку зі зміною соціокультурних умов спостерігається неухильне зростання уваги до культурологічних проблем освіти. Дослідники почали виділяти культурологічну підготовку як складову частину професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів. Інтерес до формування культурологічних знань вчителя і його умінь до міжкультурної взаємодії виявлявся ще в 20-30-ті роки XX століття. У цьому плані принципово важливими є погляди П. Блонського і М. Рубінштейна. Їхня позиція полягала у тому, що у вихованні і освіті базовими проголошувалися культурні цінності, які спонукають "істинно людський, специфічно людський розвиток вихованця", маючи на увазі

"культуру всієї особистості – морально облагороджуючу підготовку людини служінню ідеалам" [5, с. 283]. Згідно з переконаннями П. Блонського, успішно виховувати і навчати можна при знанні норм і цінностей соціального оточення.

Методологічною основою культурологічної підготовки є ідеї видатних філософів і істориків сучасності А. Тойнбі і М. Данілевського про цілісність культурно-історичного розвитку людства і наявність деяких подібних принципів функціонування культур різних народів; ідея діалогу культур М. Бахтіна, В. Біблера. Величезне значення в рамках нашої проблеми має культурно-історична теорія Л. Виготського і його гіпотеза інтеріоризації культури.

Методологічні підходи до вивчення проблеми культурологічної підготовки були закладені в працях зарубіжних і вітчизняних учених І. Беха, Б. Гершунського, І. Зязюна, О. Сухомлинської,В. Шадрікова та ін., які займалися проблемою співвіднесеності і взаємозв'язку культури, освіти і виховання.

У даний час культурологічними проблемами освіти займаються А. Абрамов, Г. Васянович, Г. Гайсіна, Н. Гупан, Н. Крилова, В. Довженко, О. Семеног, О. Шевнюк та ін.

У дослідженні О. Шевнюк культурологічна освіта майбутніх педагогів є визначальною умовою трансформації соціокультурних позицій педагога на основі повноцінного представлення ним в освітньому просторі школи вітчизняного і світового культурного досвіду. Культурологічна освіта майбутніх педагогів визначається автором як: 1) процес засвоєння загальнокультурного досвіду людства; 2) результат засвоєння у вигляді системи знань, умінь і навиків; 3) система аудиторних і позааудиторних форм навчальної діяльності; 4) цінність, яка мотивує входження вчителя в соціокультурне і професійне середовище [4, с. 452].

На думку Н. Крилової, культурологічний підхід в умовах професійної підготовки змінює уявлення про основні цінності освіти як винятково інформаційно-знаннєві і пізнавальні, знімає вузьку наукову орієнтованість змісту і принципів побудови навчального плану, розширює культурні основи і зміст підготовки, вносить у неї критерії продуктивності і творчості.

У дослідженні, проведеному В. Довженко, розглянуто теоретико-методологічні аспекти виховання духовних цінностей у студентів вищих навчальних закладів в полікультурному просторі, охарактеризовано культурологічні основи педагогічного знання, визначено зміст та технології виховання духовних цінностей в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

У дослідженні О. Семеног визначені основні напрями професійної підготовки майбутніх вчителів української мови і літератури з

урахуванням етнокультурознавчих елементів і інформаційних технологій. В основі наукової роботи лежить ідея необхідності опанування майбутніми вчителями виховних цінностей і етнопедагогічної культури українського народу в діалозі педагогічних культур інших народів [5, с. 182].

Ряд науковців (В. Гріньова, І. Зязюн, Г. Парінова, О. Шевнюк) вважають, що професійну підготовку майбутніх вчителів необхідно підсилити за рахунок культурологічної підготовки, метою якої є формування різних видів досвіду: досвіду продуктивного узагальнення; досвіду рефлексивної діяльності; досвіду творчої педагогічної діяльності; досвіду емоційно-ціннісних відносин.

Культурологічний підхід у професійній підготовці забезпечує реалізацію моделі культурної школи, що відіграє активну роль в духовному житті суспільства. Методологічною основою культурологічної школи виступають такі положення:

- людина тільки в процесі духовного розвитку знаходить власну визначеність;
- людина знаходиться в постійному саморозвитку, стаючи суб'єктом власного життя;
- освіта – це процес становлення і розвитку особистості в спеціально організованому природно-соціокультурному середовищі;
- одночасно це – культуротворчий процес, що сприяє самозбереженню і саморозвитку культури внаслідок трансляції основних духовних цінностей і створення нових культурних форм [5, с. 156].

Таким чином, аналіз різних підходів до культурологічної підготовки дозволяє нам зробити висновок про те, що культурологічну підготовку в сучасній науці розглядають як процес засвоєння загальнокультурного досвіду людства.

Виходячи з цього, ми розглядаємо культурологічну підготовку як цілеспрямований процес формування у майбутніх вчителів системи психолого-педагогічних, предметно-наукових, культурологічних знань, умінь і навиків, а також мотивів, якостей особистості і ціннісних орієнтацій, що дозволяють здійснювати ефективну педагогічну діяльність з підготовки підростаючого покоління до життя і діяльності в сучасних соціокультурних умовах. Метою і кінцевим результатом даного процесу є культурологічна компетентність.

У даному контексті вважаємо за необхідне розкрити суть поняття професійна педагогічна компетентність.

Компетентністний підхід був теоретично обґрунтований в дослідженнях М. Гузій, Н. Лобанової, Л. Мітіної, С. Рачевої, А. Хуторського та ін. Компетентність (від лат. compete – домагаюся, відповідаю, підходжу) – знання, досвід у тій або іншій сфері. Ними це поняття розглядається як якість діяльності фахівця, що виражається в

стійкому й ефективному характері праці, здатності в умовах виникнення різних труднощів знаходити раціональне вирішення певної проблеми у вигляді інтегрального прояву професіоналізму, в якому сполучаються елементи професійної та загальної культури, досвіду, стажу педагогічної діяльності і педагогічної творчості як рівня педагогічної готовності до діяльності.

Зростання компетентності поєднано із самоаналізом і самооцінкою особистості, що виступає внутрішнім стимулом професійного самовизначення. Ця ідея лежить в основі компетентнісного підходу. Автори компетентністного підходу в структурі компетентності педагога виділяють: професійно-змістовний компонент, що передбачає наявність у педагога теоретичних знань з основ наук про людину; компонент професійної діяльності (практичний), що вміщує професійні знання і вміння; професійно-особистісний, що складається з особистісних якостей, які визначають позицію і спрямованість педагога як особистості, індивіда і суб'єкта педагогічної діяльності.

На думку Ради Європи, однією з п'яти груп ключових компетенцій, яким слід надавати особливе значення і якими навчальні заклади повинні «озброїти» молодих європейців, є компетенції, які стосуються життя в полікультурному суспільстві (міжкультурні компетенції, такі як розуміння розбіжностей, повага один одного, здатність жити з представниками інших культур, мов, релігій), що безпосередньо пов'язано з нашою проблемою і ще раз підкреслює її актуальність на міжнародному рівні.

Таким чином, враховуючи сучасні підходи до проблеми освіти, вимоги до її якості і вимоги компетентністного підходу, а також спираючись на прийняте нами трактування культурологічної підготовки, ми розглядаємо культурологічну компетентність вчителя в структурі його професійно-педагогічної компетентності і визначаємо її як інтеграційне особистісно-професійне утворення, що включає загальнокультурні і професійно-педагогічні знання і вміння, мотиви, особистісні якості і ціннісні орієнтації, що дозволяють здійснювати ефективну навчально-виховну роботу в умовах етнічного і культурного різноманіття сучасного суспільства.

У структуру культурологічної компетентності ми включаємо наступні компоненти:

- когнітивний – передбачає розуміння теоретичних основ своєї майбутньої професії в контексті нових соціокультурних викликів часу, а також систему знань в області культурології, народознавства, краєзнавства, історії, етнічної психології, педагогіки та ін.;
- мотиваційно-діяльнісний – включає розуміння, внутрішнє прийняття культурної різноманітності, переконання в рівноправ'ї і рівноцінності етносів і етнічних культур, прагнення до виховання молоді у дусі

гармонійної єдності загальнолюдських і національних цінностей, а також наявність умінь в області міжкультурної комунікації, побудова системи стосунків і дій в різних етноконтактних ситуаціях, уміння організувати педагогічний процес як позитивний діалог носіїв різних культур;

- особистісно-ціннісний – передбачає формування таких якостей особистості сучасного педагога, як гуманізм, толерантність в міжетнічних, міжкультурних, міжособистісних і соціальних стосунках, світоглядна зрілість, громадянська відповідальність і активність, розвинена національна самосвідомість, творча активність, високий рівень розвитку культури.

Таким чином, аналіз наукової літератури з проблеми культурологічної підготовки вчителя дозволив зробити наступні висновки:

- культурологічна підготовка – це складова частина професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів, процес, направлений на формування у майбутніх вчителів культурологічної компетентності, під якою ми розуміємо інтеграційне особистісно-професійне утворення, що включає загальнокультурні і професійно-педагогічні знання і вміння, мотиви, особистісні якості і ціннісні орієнтації, що дозволяють здійснювати ефективну навчально-виховну роботу в умовах етнічного і культурного різноманіття сучасного суспільства;

- в структурі культурологічної компетентності ми виділяємо когнітивний, мотиваційно-діяльнісний та особистісно-ціннісний компоненти.

1. Абдуллина О. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Учеб.пособ. для пед. спец. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141с.
2. Сластенин В. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании. – М.: Магистр-пресс, 2000. – 263с.
3. Хомич Л. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К.: "Магістр-S", 1998. – 200 с.
4. Шевнюк О. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 2004. – 555 с.
5. Якса Н. Теоретичні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності Кримського регіону: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2006. – 433с.

In the article is examined cultural aspect of the system of professional and pedagogical preparation. Essence, maintenance and structure of cultural readiness of future teachers, opens up on the basis of analysis of scientific literature.

***Key words**: professional and pedagogical preparation, cultural preparation of future teachers, competence, cultural competence.*

УДК 51(075.8)

Айше Ільясова

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ КРИМСЬКОТАТАРСЬКОЮ МОВОЮ

У статті аналізуються умови відродження і становлення кримськотатарської освіти і намічаються перспективи її розвитку.

Цивілізація пройшла важкий шлях для прийняття найважливіших документів, які закріпили права людини, права дитини. Декларація прав дитини, Резолюція 1386 (XIV) Генеральної асамблеї ООН від 20 листопада 1959 р., Конвенція й Рекомендація ЮНЕСКО про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти, Декларація про расу й расові забобони (м. Париж 27.11.78) – гарантія тих прав, які всіляко сприяють розвитку особистості. Ними, зокрема, закріплено те, що дитина має право на отримання освіти, яка повинна бути безкоштовною і обов'язковою, принаймні на початкових стадіях.

Положення статті 24 Конституції України [1] про рівність конституційних прав усіх громадян стосується особистих прав. Ці права належать усім без винятку фізичним особам незалежно від віку, дієздатності, інших особливостей. Теза про рівність прав усіх теоретично відома давно. Але погляньмо довкола – і побачимо непоодинокі факти зневаги до прав дитини.

За статтею 29 Конституції людина має право на свободу. Джерелом цієї норми є положення Загальної декларації прав людини, що було перенесене в статтю 21 Конституції: "усі люди є вільними". Свобода розуміється як здатність людини діяти відповідно до своїх інтересів та мети. Про свободу можна говорити як тоді, коли людина обирає собі мету й засоби її досягнення, так і тоді, коли вона погоджується, з ситуацією, що склалася.

Особі має бути забезпечений вільний вибір форми та способів вияву своєї індивідуальності за умови, що це не суперечить законодавству та моральним засадам суспільства. Традиційно вважається, що основною складовою й механізмом процесу соціалізації є адаптація, під впливом якої людина знаходить риси соціальності, стає повноправним членом суспільства. На нашу думку, це не зовсім так. Не можна стати істотою соціальною, не маючи для цього внутрішніх передумов, під впливом одних тільки зовнішніх умов. Та й ступінь соціальності дорослого далекий від повного стовідсоткового злиття із соціумом, інакше не існувало б проблем дезадаптації, проблем коректування асоціальних форм поведінки.

Перспективи розвитку кримськотатарської освіти нерозривно пов'язані з дослідженнями в області адаптаційних можливостей людини.

Метою статті є постановка проблеми, цілей і завдань дослідження, у результаті чого буде можливим головний висновок про шляхи оптимізації освіти для кримських татар. Гіпотеза про підвищення ефективності знань у

результаті навчання предмету рідною мовою одержить свою практичну й методологічну підставу. У сучасних важких умовах відродження й становлення кримськотатарської освіти, постійних культурних і інших контактів, що здійснюються не кримськотатарською мовою, доля кримськотатарської освіти, перспективи її розвитку, підготовки вчительських кадрів, функціонування кримськотатарської мови в суспільному житті Криму не може не тривожити кримськотатарську громадськість. Її хвилює питання: яким буде результат інтеграції кримськотатарського народу в українське суспільство, чи буде воно цивілізованим, чи не обернеться інтеграція в процес асиміляції.

Останні дослідження психологів, педагогів і соціологів дозволяють більш аргументовано підійти до оптимізації освітнього процесу в середовищі кримськотатарських учнів і перебороти наслідки дезадаптаційних процесів, що ускладнили існування кримськотатарського народу. У сучасних умовах організація навчального процесу без урахування ментальності є щонайменше неефективною й не відповідає умовам сучасного світу.

Незважаючи на складності вивчення, менталітет продовжує привертати пильну увагу вчених. У цей час проблеми соціально-психологічних аспектів одержали провідні позиції у світовій науці. Цей новий рівень дослідження надає вченим невичерпні можливості, дозволяє по-іншому осмислити історичні події й соціальні процеси.

Особливий склад розуму, спосіб сприйняття дійсності, світосприймання, напрям думок властивий повною мірою й такій яскравій етнокультурній групі людей як кримські татари. Один факт – наявність у кримськотатарській мові назв для цифр – говорить про особливості сприйняття знань. Для дітей шкільного віку ментальний фактор у питаннях сприйняття навчального матеріалу надзвичайно важливий, тим більше, якщо розглядати аспект ефективності в засвоєнні дітьми навчального матеріалу.

Трагедією й катастрофою для кримськотатарського народу є депортація 1944 р., наслідком якої, крім зміни місця проживання, стала загибель національної культури та освіти, пригнічення його ментальності.

Кримськотатарські діти на місцях поселення (Середня Азія, Казахстан) знаходилися в тюркськo-мовному середовищі, потрапивши на територію України вони повинні спілкуватися та навчатися на слов'янських мовах. Тому, діти кримських татар з їх особливостями сприйняття, спілкування поза педагогічною системою, не можуть проявити собі повною мірою. Це часто призводить до того, що учні або припиняють навчання, або засвоюють знання недостатньо ефективно, безсистемно. Це заважає адаптації кримськотатарської молоді в українському суспільстві,

уповільнює загальні інтеграційні процеси, знижує їх конкурентоспроможність на ринку праці.

Згідно Конвенції про права дитини (частина 1, ст. 13) потребують захисту права кримськотатарських дітей на навчання на тій мові, яка їм близька й зрозуміла, яка сприяє якнайповнішому розкриттю дитячих здібностей та талантів. Треба визнати, що реалізація конституційних прав громадян на навчання на рідній мові дозволила функціонувати в Криму 14 загальноосвітнім школам з кримськотатарською мовою навчання (4170 учнів); а в 62 школах з російською мовою навчання відкрито 150 класів з кримськотатарською мовою навчання; в 16 дошкільних установах працюють 23 групи з кримськотатарською мовою виховання (381 дитина). Однак, цієї освітньої мережі недостатньо, на цей час 85 % кримськотатарських дітей вчаться в школах з російською мовою навчання.

С. Каджаметова, голова республіканської Асоціації кримськотатарських працівників освіти "Маарифчи", член Меджлісу кримськотатарського народу відзначає: "Соціологічні дослідження показують, що тільки близько 25 % кримських татар мають вищу й середню фахову освіту".

При влаштуванні на роботу піддаються дискримінації навіть висококваліфіковані фахівці з вищою освіту. Серед кримських татар є 53 професори, 553 кандидата наук. Але тільки 30 % з них працевлаштовані й тільки 18 % працюють за спеціальністю; у сфері науки працюють 0,5 % кримських татар.

Говорячи про відродження кримськотатарської мови і її нормальному функціонуванні в АРК, мови, що сильно постраждала через депортацію його носія – кримськотатарського народу, не можна не сказати про те, що сучасна наука не працює на кримськотатарську мову: не вивчається історія мови, що йде своїми коріннями в древню тюркську епоху. Майже недоторканою залишається багата й різноманітна старотюркська писемність, пізні писемні пам'ятки, не вивчається джерелознавчий матеріал і пов'язана з ним текстологія. Дотепер не відновлений Науково-дослідний інститут кримськотатарської мови й літератури, що існував у Сімферополі до депортації.

Відомо, що статус мови є основним фактором розвитку самої мови, освіти, культури й духовності. Кримськотатарській мові дотепер не повернутий статус державної.

Динаміка розвитку кримськотатарської освіти сучасного періоду являє собою наступну систему: у Криму є 663 дитячі дошкільні установи, які відвідують 36,3 тис. дітей всіх національностей. Під тиском батьків в 1990 р. на базі російськомовних дитячих садків були відкриті перші 3 дошкільні групи із кримськотатарською мовою навчання й виховання, в 1991 р. їх стало 12, в 1992 р. – 24, в 1993 р. – 40, в 1994 р. – 38. До 2003 р.

кількість кримськотатарських груп скоротилося до 21-ї, їх відвідують 325 малят кримськотатарської національності.

Саме через небажання влади вирішувати проблеми освіти кримських татар за 14 років, після їхнього повернення на батьківщину, в Криму так і не відкритий жоден кримськотатарський дитячий садок. Якщо ж батьки наполягають на відкритті кримськотатарських дитсадків або груп у російськомовних дитячих садках, то завідувачі вимагають додаткового фінансування від Держкомітету у справах національностей і міграції. У той же час дитсадки з російською мовою навчання фінансуються з бюджету АРК або місцевих бюджетів.

Загальноосвітні школи. На даний момент в АРК функціонує шкіл усіх видів власності – 641 (усього учнів різних національностей – 274 787), у тому числі 4 – україномовні, 13 – кримськотатарські. Недільних шкіл: 5 – вірменських, 4 –болгарських, 2 – єврейські, 2 – німецькі, по одній угорській, чеській, білоруській, литовській, естонській і караїмській. В 575-ти школах учнів різних національностей – 258 914, у тому числі 46 968 –кримські татари. В 13-ти загальноосвітніх кримськотатарських школах навчається 4070 учнів; в 62-х російськомовних школах відкриті 133 класи із кримськотатарською мовою навчання, у яких навчається 1802 учнів.

Таким чином, усього лише 5872 учнів, тобто 12,5 % із загальної кількості дітей шкільного віку кримськотатарської національності навчаються рідною мовою.

З них: 4010 учнів вивчають рідну мову поглиблено; 28 182 – 2-3 години на тиждень; 2013 – факультативно; 10 498, тобто 25,5 % не вивчають рідну мову ні в якій формі (за даними МО АР Крим – близько 8000).

Ці цифри незаперечно свідчать про те, що проблеми надання кримським татарам, громадянам України, конституційних прав на вивчення рідної мови й навчання на ній залишаються невирішеними. Як і колись, у Криму дуже часто мають місце випадки необґрунтованої відмови кримськотатарському населенню у відкритті кримськотатарських класів у російськомовних школах і шкіл із кримськотатарською мовою навчання. У Регіональній програмі розвитку мережі шкіл і класів з рідною і двома мовами навчання передбачається в 2010 р. довести кількість шкіл із кримськотатарською мовою навчання до 20 (у середньому по 1-2 на кожний район Криму!?) і школи із двома мовами навчання – до 23. Якщо дотримуватися цієї програми, не обговореної й не погодженої із кримськотатарською громадськістю, то навіть через 200 років загальна кількість відкритих шкіл не наблизиться до числа кримськотатарських шкіл у Криму до депортації (371 школа).

Навчально-методичної літератури кримськотатарською мовою катастрофічно не вистачає. З необхідних 73 видів підручників основного курсу видано 19, в основному при фінансовій підтримці МФ

"Відродження". На їхнє перевидання в 2003 р. з держбюджету виділене всього близько 80 тис. грн., що далеко не покриває фактичної потреби. Не виділяються також кошти для видання дитячої літератури.

Вища освіта. При Кримському Республіканському інституті післядипломної підготовки педагогічних кадрів освіти (колишній Обласний Інститут удосконалення вчителів) щорічно стали проводитися курси перепідготовки вчителів кримськотатарської мови. В 1991 р. на філологічний факультет Таврійського Національного Університету перебазовано з Ташкента відділення кримськотатарської мови й літератури із квотою 50 студентських місць. У 1998 р. це відділення перепрофільоване у факультет сходознавства й прийом на спеціальність кримськотатарської мови скорочено до 30 чоловік. В 1993 р. відкрита кафедра кримськотатарської мови й літератури в Кримському державному інженерно-педагогічному університеті (колишній Сімферопольський індустріально-педагогічний інститут). Ці вузи готують учителів кримськотатарської мови й літератури для старших класів.

У вузах і технікумах АРК навчається близько 4 тис. кримськотатарських студентів, у вузах сусідньої Туреччини – 339 кримськотатарських студентів, громадян України (на державній основі). Однак між Україною й Туреччиною ще немає угоди про визнання еквівалентності вузівських дипломів, що негативно відбивається на працевлаштуванні молодих кримськотатарських фахівців і інтеграції кримськотатарської молоді в українське суспільство.

З 1995 р. прийнята й діє "Програма цільової підготовки й перепідготовки національних кадрів для соціально-культурної сфери в АР Крим", на підставі якої нащадкам депортованих виділялися цільові квотні напрямки для вступу у вузи Криму й України. У Положенні про реалізацію квот було б бажано виділення цільового напрямку на одне конкретне місце, а не співвідношення 2-х або 3-х заяв на одне місце, як це робиться зараз, що не стало гарантією вступу у вузи багатьох "квотників".

Кримськотатарське студентство, що навчається у вузах України й Криму, позбавлене можливості вчитися рідною мовою. Із всіх вузів АРК лише КГПУ ввів у навчальний план вивчення кримськотатарської мови, як предмет і як додаткову спеціалізацію в окремих групах на педагогічному факультеті.

Не вирішене питання про кадрове забезпечення відкритих шкіл і класів з кримськотатарською мовою навчання учителями-предметниками рідною мовою навчання, тому що ТНУ й КГПУ випускають тільки філологів-викладачів кримськотатарської мови й літератури. Цього явно недостатньо для підготовки вчительських кадрів.

Якщо говорити про національну кадрову політику в рамках Програми повернення й облаштованості кримських татар, то не вирішені такі

питання: еквівалентність і визнання дипломів вузів України й Туреччини; переведення студентів – кримських татар, що навчаються на державній основі у вузах Центральної Азії, Казахстану, Азербайджану, Татарстану й Туреччини, у вузи України на державну бюджетну основу; працевлаштування молодих кримськотатарських фахівців. Відсутність вищої освіти кримськотатарською мовою негативно впливає на кримськотатарські класи й школи, тому що життєві перспективи їхніх випускників обмежені.

З метою розвитку культурного діалогу населення АРК, для встановлення освітньо орієнтованих правил соціального співіснування, своєчасного виявлення й вирішення конфліктних ситуацій у сфері розвитку освіти на рідних мовах і позитивних тенденціях державно-суспільного співробітництва з обліком того, що в кримськотатарського народу, караїмів і кримчаків, на відміну від інших етносів, немає материнських держав, крім рідного Криму й України, де на державному рівні вирішувалися б їх освітні, культурні й духовні потреби, а також в цілях реалізації конституційного права громадян кримськотатарської національності на навчання рідною мовою і його вивчення республіканська Асоціація кримськотатарських працівників освіти "Маарифчи" вважає, що в існуючій системі освіти АРК і України повинні бути задіяні важелі, що сприяють інтенсивному відродженню освіти кримськотатарського народу, безсумнівно, з обов'язковим вивченням державної української мови.

Величезний потенціал, що схований у кожній національній спільності, має потребу в створенні комплексних програм, що включають у себе освітній компонент із його методичною базою, а також відбивати культурологічні й ментальні компоненти у всіх складових. Тільки при цій умові національна освіта буде відповідати сучасним умовам інтеграційних процесів. Законом України «Про освіту» (ст. 6, 17), а також у рамках чинного законодавства про мови навчання в Україні передбачено основні принципи освітнього процесу, а саме: доступність для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою; рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку; гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; органічний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, традиціями.

1. Конституция Украины. – Харьков: Ранок, 1999. – 48 с.

In the article the conditions of revival and development of education in Crimean Tatar language are analyzed and the prospects of its development are set.

Key words: *education. Crimea-Tatar language. perspectives of development.*

УДК 373.29

Наталія Клочко

ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ У ЗАРУБІЖНОМУ ДОСВІДІ

У статті аналізується проблема визначення оптимального віку вступу дитини до школи, враховуючи досвід організації навчання в початкових класах деяких країн зарубіжжя.

Ключові слова: *навчальний процес, початкова освіта, вік вступу до школи, готовність, досвід країн зарубіжжя.*

Процеси, що відбуваються в соціально-економічному та політичному житті України, викликали необхідність підвищення якості освіти і виховання підростаючого покоління відповідно до системи цінностей демократичного суспільства, формування концептуальних підходів до навчання учнів. В умовах реформування початкової освіти важливо звертати увагу на такий вагомий аргумент, як досвід країн зарубіжжя.

Проблеми початкової освіти за рубежем зосереджені на гуманістичних цінностях освіти, наданні дітям однакових можливостей у забезпеченні освітніх потреб, поєднанні в цьому процесі національних, культурно-історичних цінностей із загальнолюдськими [4].

Аналіз систем початкової освіти в країнах зарубіжжя здійснювали О. Локшина, І. Карбовничек, А. Пишкало, О. Проскура, О. Савченко, С. Степанова та інші науковці.

Основне завдання зарубіжної елементарної освіти – створити дитині найсприятливіші умови для розвитку особистості, враховуючи потреби суспільства та існуючі в ньому суперечності, дати базові знання та навички, необхідні для подальшого розвитку та входження в суспільство. Це має здійснюватися у процесі тісної співпраці вчителів з батьками. Школа має функціонувати винятково "для дитини", враховуючи її потреби, здібності та поведінку.

У цьому контексті надзвичайно актуальним є вирішення проблеми щодо визначення оптимального віку вступу дитини до школи. Розглянемо основні характеристики організації навчання в елементарних школах деяких зарубіжних країн. Важливо зауважити, що у розвинутих країнах діти розпочинають обов'язкову освіту з 4 до 7 років.

Термін початку шкільного навчання у більшості країн Європейського Союзу припадає на шостий рік життя. Саме такий підхід властивий для освіти Франції, Бельгії, Португалії, Англії, Іспанії, Німеччини, Австрії. Якщо говорити про скандинавські країни (Данія, Швеція, Фінляндія), то до 1991 р. діти розпочинали навчання у сім років. На бажання та втручання батьків (після 1991 р.) було прийнято рішення про можливість початку шкільного навчання дітьми 6-річного віку. Найшвидше в Європі

розпочинають шкільне навчання діти у Великій Британії, Англії – вже від 5-го року життя. Натомість у Північній Ірландії початок шкільного навчання припадає на 4-й рік життя дитини. Ірландські діти віком 4-5 років є учнями класу "Junior Infant", а від 5 до 6 – "Seniorow Infants". Учнів зазначеного вище віку приймають до школи також у Греції та Голландії; у Польщі, Фінляндії, Норвегії початкова освіта охоплює дітей віком від 7 років.

Тривалість навчання в початковій школі в розвинутих країнах коливається від 4 до 8 років: 4 роки – в Австрії, Швеції, ФРН, Португалії; 5 років – у Франції, Італії; 6 років – у Польщі, Великобританії, Іспанії, Норвегії, Фінляндії; 8 років – Нідерландах, Ірландії.

У країнах Європейського Союзу навчальний рік починається відповідно до регіональних умов, традицій та кліматичних особливостей. Річна кількість навчальних годин варіює від 175 у Греції до 240 у Нідерландах. Проте, дана цифра може включати навчання повний та неповний день. У деяких країнах навчальний день для молодших школярів змінюється відповідно до їхнього віку (Данія, ФРН, Греція, Ірландія, Нідерланди, Великобританія) [4].

Кількість навчальних занять на тиждень у різних країнах теж варіюється: ФРН – 18 годин, Угорщина, Словаччина та Чехія – 20 годин, Австрія – 20,5 годин, Румунія – 21 година, Англія – 22,5 годин, Франція – 30 годин [3]. У країнах Європейського Союзу діти переважно відвідують школу 5 днів на тиждень, а в Люксембурзі – 6 днів. При 5-денному навчальному тижні заняття у школі проводяться з понеділка по п'ятницю. У школах Франції для учнів початкових класів вихідними днями є середа та неділя.

Тривалість шкільного уроку коливається від 35 хв. до 1 год. Так, в Італії урок триває 1 годину, в Ірландії та Англії – 35-40 хв. Термін уроку за розсудом учителя розподіляється на відрізки, упродовж яких діти виконують різні види діяльності.

У більшості країн заняття у початковій школі розпочинаються між 8.00-9.00 ранку; у ФРН – 7.30-8.00; в Португалії – 9.00-10.00 год.

Початкова школа США передбачає навчання від дитячого садка до восьмого класу, хоча в деяких штатах відносять тільки шість класів. Навчання в умовах школи розпочинається дітьми п'ятирічного віку. Кожен із п'ятдесяти американських штатів приймає свої закони щодо системи освіти. Заняття тривають п'ять годин на день, п'ять разів на тиждень.

У Канаді початковий рівень загальноосвітньої підготовки триває з дитячого садка до п'ятого класу (вік дітей – 5-10 років). Навчальний рік триває 200 днів, навчальний тиждень – 5 днів (понеділок-п'ятниця), навчальний день розпочинається з 8.30 або 9.00 год.

Початкове навчання в КНР може тривати п'ять років (36 % шкіл від загальної кількості) або шість (64 % шкіл). Діти починають систематичне шкільне навчання у віці 6 років. Навчальний рік складається з двох півріч і триває 38 тижнів. Зміст навчання в початковій школі – глибоко національний.

У Російській Федерації діти йдуть до початкової школи у 6 років. Початкове навчання в школі – 4 роки. Навчальний рік триває з вересня по травень, навчальний тиждень з понеділка по п'ятницю. Заняття у початковій школі розпочинаються між восьмою та дев'ятою годинами ранку.

Саме початкова школа, тривалість якої варіюється залежно від національних особливостей кожної країни, закладає підґрунтя якісної освіти. Наведемо узагальнюючу таблицю тривалості початкової освіти в країнах зарубіжжя.

Країна	Тривалість початкової освіти	Вік учнів, які навчаються в початковій школі
Австрія	4 роки	з 6 до 10 років
Бельгія	6 років	з 6 до 12 років
Великобританія	6 років	з 5 до 11 років
Греція	6,5 років	з 5,5 до 12 років
Данія	Початкова школа належить до обов'язкової освіти – 9 років	з 7 до 16 років
Ірландія	8 років	з 4 до 12 років
Ісландія	Початкова школа належить до обов'язкової освіти – 10 років	з 6 до 16 років
Іспанія	6 років	з 6 до 12 років
Італія	5 років	з 6 до 11 років
Канада	5 років	з 5 до 10 років
Китай	5-6 років	з 6 до 12 років
Люксембург	6 років	з 6 до 12 років
Нідерланди	8 років	з 4 до 12 років
Німеччина	4 роки	з 6 до 10 років
Норвегія	6 років	з 7 до 13 років
Португалія	4 роки	з 6 до 10 років
Росія	4 роки	з 6 до 10 років
США	6-8 років	з 5 до 13 років
Фінляндія	6 років	з 7 до 13 років
Франція	5 років	з 6 до 11 років
Швеція	Початкова школа належить до обов'язкової освіти – 9 років	з 7 до 16 років
Японія	6 років	з 5 до 11 років

Враховуючи наведені факти, слід підкреслити, що не завжди календарний вік дитини є підставою для початку шкільного навчання. Чимало країн Європейського Союзу допускають більш пізній чи ранній (на рік) вступ дитини до школи у випадку, коли її можливості допоки не відповідають вимогам шкільного навчання. Така гнучкість у вирішенні

питання початку шкільної освіти призвела до того, що одночасно шкільну підготовку можуть розпочинати діти різного календарного віку, але порівняно однакового рівня розвитку.

Ранній початок відвідування школи (4-5 років) у деяких країнах дає змогу централізованої підготовки дітей протягом 1-2 років до подальшого навчання. Акцент робиться на соціалізації дитини, ознайомленні з елементарними математичними поняттями, вивченні алфавіту тощо. Заняття проводяться в ігровій формі, класні кімнати, як правило, розділені на зони інтересів [2].

Програми першого шкільного року навчання в країнах зарубіжжя теж різні. Прихильності серед педагогічної громадськості набуває гуманістична Програма "Відродження" для дошкільних закладів і початкової школи. Її використовують більш як у 20 країнах світу. До змісту Програми закладено орієнтацію на вікові та індивідуальні особливості розвитку дітей. Психологічні характеристики розвитку дітей, їхніх пізнавальних можливостей подані на підставі праць видатних учених – Жана П'яже та Л. Виготського [3].

Згідно з сучасними засадами Європейського Союзу, що обумовлюють функціонування початкових шкіл, варто підкреслити: учень визначається як індивідуальність і суб'єкт; підтримуються його потреби розвитку, здібності, інтереси та індивідуальний досвід; учень не пасивний, а творчо працює; має місце описова (якісна) оцінка, підтримка учня у процесі переходу з класу до класу; звертається увага на професійний розвиток учителя, на його подальше вдосконалення, організаційну та педагогічну культуру, особистісні якості, цінності та педагогічну компетентність; у процесі навчання домінують: оперативні цілі, зміст освіти, пристосований до психофізичних можливостей учня, активізаційно-творчі методи, урізноманітнені форми діяльності, а також аудіовізуальні навчально-допоміжні засоби; заняття цікаві, захоплюючі, а отримані знання – тривалі, ґрунтовні, системні, актуальні для подальшого процесу навчання; пропоновані навчальні програми, а також підручники спрямовані на набуття компетенцій учнів, підтримують дитячий стиль мислення та діяльності й базуються на їхніх природних можливостях; значно розширюється співпраця школи з сім'єю, з локальним середовищем у процесі навчання та виховання учня; класні кабінети, шкільні лабораторії та майстерні оснащені сучасними навчальними засобами; значна увага відводиться педагогіці гри, театралізації, комп'ютерним заняттям, тренінгу розвитку творчості та ін [1].

Отже, вирішуючи питання оптимального віку вступу дитини до школи важливо брати до уваги таку систему орієнтирів, як вік дитини, її індивідуальний рівень розвитку, тип школи, запит батьків тощо. Позиція шкільного керівництва має бути виваженою, професійно аргументованою,

деятельности преподавателя, обрекающим обучающих на роль пассивных объектов систематических педагогических воздействий.

Разрешение этого противоречия видится в продуманном вводе в структуру учебного процесса системы самостоятельной работы, усложняющейся по мере перехода с одной ступени обучения на другую; в формировании у студентов психологической готовности к самостоятельной познавательной деятельности.

Вместе с этим практика работы со студентами технических вузов показывает, что сегодня уровень организации самостоятельной работы снижается, "высшая школа… - вузы, преподаватели, студенты – оказались не готовы к усвоению таких объемов самостоятельной работы" [7, 103], все большее количество преподавателей определяют, что "студенті перестають нормально готуватися до семінарських і практичних занять, менше читають, частіше користуються допомогою комерційних агенцій з виконання самостійних робіт..." [1, 9].

Специфика самостоятельных работ как высшей формы учебной деятельности заключается в том, что она принципиально меняет диспозиции участников учебного процесса – преподавателя и студентов, функции и содержание их деятельности. Самоорганизация овладения профессиональным опытом является неотъемлемым условием и предпосылкой успешной деятельности будущего инженера. Она имеет две стороны: а) самоорганизацию коллектива и б) самоорганизацию индивидуальной активности по овладению профессиональным опытом.

При этом в самоорганизации практического опыта при обучении в техническом вузе студенты в процессе самостоятельного обучения выполняют комплекс задач, заданий и упражнений, направленных на формирование интеллектуальных и практических действий, необходимых для выполнения будущей профессиональной деятельности. Обучение начинается от более простых элементов к более сложным, от выполнения операций к выполнению сложных действий, которые являются служебными функциями инженера.

Анализ постановки самоорганизации практического опыта студентов показывает, что в одних вузах эта работа является лишь некоторой добавкой к традиционным методам обучения без учета и использования всей специфики ее богатых возможностей [5, 95], других – уделяет внимание лишь отдельным ее видам и даже создают их рациональные формы [8, 135-140].

В большинстве случаев пытаются добиться эффективных результатов самостоятельной работы студентов за счет совершенствования отдельных элементов всей системы, не выделяя при этом и не оптимизируя ее системообразующую основу. Вместе с тем, значимый эффект может быть получен лишь при создании условий для организации и планирования,

управления и контроля за всей самостоятельной работой студентов; условий, позволяющих в рамках целостного учебного процесса параллельно задействовать и методы руководства собственно самостоятельной деятельностью, и методы управления приобретением студентами навыков сознательной самоорганизации профессионального опыта будущей деятельности инженера.

Естественно, реализация этого невозможна без наличия у преподавателей знания о психолого-психологической специфике содержания прямых и косвенных методов управления самоорганизацией практического опыта студентов в ходе выполнения ими самостоятельных работ разного вида и назначения, умения своевременно и правильно формулировать и трансформировать цели, мотивы, ориентиры и ценностные установки на деятельность. Эффект от самостоятельной работы студента можно получить только тогда, когда она организуется и реализуется в учебном процессе в качестве целостной системы, пронизывающей все этапы обучения в техническом вузе. Следует отметить, что исследования по созданию такой системы провели к формированию ряда существенных дидактических требований [6].

Прежде всего ориентируясь на современные представления педагогики о сущности понятия "самостоятельная работа обучаемых" необходимо разобраться в сложившейся классификации самостоятельных работ и уметь формулировать их частно дидактические цели, а также знать каким путем эти цели могут быть достигнуты.

Исключительно важным, на наш взгляд, является требование своевременного и последовательного включения самостоятельных работ в процессе усвоения знаний. Реализация этого требования предполагает необходимость обоснованного ответа на следующие вопросы:

- когда целесообразно вводить самостоятельную работу при изучении дисциплины;
- какой конкретный тип самостоятельной работы из всех возможных следует выбирать на каждом этапе усвоения знаний по данному предмету?

Усвоение профессионального опыта студентом происходит главным образом в процессе его собственной учебной деятельности. В процессе усвоения знаний, навыков и умений можно выделить два характерных периода формирования практического опыта студента в зависимости от меры руководящей функции преподавателя в этом процессе [3, 25-27].

Первый период – период начальной организации опыта. Он обусловлен усвоением некоторого объема информации учебного предмета и, главное, овладением методами добывания информации. Период начальной организации опыта требует непосредственного участия преподавателя в учебной деятельности студента, в организации каждого его шага на всех этапах усвоения учебной информации. На этом этапе преподаватель

батьків, здатність виявляти педагогічний і психологічний такт. Бути простим і доступним у спілкуванні. Сьогодні школі потрібний не директор-наглядач, а директор-наставник, який володіє почуттям нового, виявляє ініціативу" [1, 70].

Звичайно, керівнику школи потрібні організаторські здібності і вміння. Він має відрізняти у своїй роботі головне від другорядного, чітко і раціонально розподіляти обов'язки між підлеглими, бачити не лише сьогоднішні, а й віддалені завдання, перспективи розвитку школи. Компетентність керівника школи тісно поєднується з такими його особистісними рисами, як відчуття нового, висока вимогливість, діловитість, прямота, скромність, висока культура спілкування з учителями, учнями та батьками, організованість і дисциплінованість, нетерпимість до бюрократизму й формалізму.

Реформування освіти передбачає інноваційні підходи до удосконалення функцій та методів керівництва, впровадження нової етики стосунків, заснованих на партнерстві. Розвиток освітньої системи багато в чому залежить від злагодженої роботи керівництва, директора закладу освіти та його заступників. Саме управління є тим важелем, який сприяє оптимізації діяльності педагогів шляхом забезпечення необхідних умов для виявлення і реалізації їхнього творчого потенціалу.

У педагогічній практиці терміном, який позначає шкільне середовище, служить "атмосфера школи". Під нею розуміємо загальноприйняті й розповсюджені відносини, елементами яких є поведінка учнів, емоційно мовленнєві звернення, загальний тонус колективу. Створення середовища є не що інше як організація діяльності всіх членів шкільного колективу.

Головною фігурою в школі завжди був і буде вчитель. Про це слід завжди пам'ятати не лише тим, хто готує педагогічні кадри, а й тим, під чиє керівництво вони потрапляють. Отже, від директора школи і вчителя значною мірою залежить її доля. Взаємини між ними розвиваються стихійно, але кожному учаснику спілкування необхідно шукати шляхи для взаєморозуміння, злагодженої діяльності. Для того, щоб між директором і вчителем склалися добрі стосунки, їм необхідно передусім поважати людську гідність один одного. Повага до людської гідності вчителя – одна із складових авторитету директора.

Спілкуючись з вчителями школи, говорячи про їх недоліки чи помилки, не можна принижувати їх. Успіху у роботі з учителями можна досягти розумним, тактовним, доброзичливим ставленням до них. Директор школи має робити все залежне від нього, щоб створювати найсприятливіші умови для творчої, плідної праці вчителів, дбати про побутові умови.

Керівник школи має довести право на управління тим, що знаходить собі помічників з кращих учителів, учнів, батьків, представників громадських організацій. Широке коло питань, які він має вирішувати,

вимагає розумного використання їх досвіду, здібностей, знань. Тому керівнику школи варто постійно радитися з педколективом, більше довіряти вчителям, пам'ятаючи, що довіра підвищує відповідальність кожного працівника, сприяє його включенню в активну діяльність.

Проблема управління навчально-виховним закладом потребує більш глибокого, фундаментального дослідження. У сучасних умовах демократизації суспільства формується нова система управління школою. Особливість керівництва сучасною школою полягає в тому, що управління не тільки повинно здійснювати успішне функціонування школи, але й забезпечити її розвиток в умовах оновлення, перехід до нового якісного рівня. Керівництво сучасною школою передбачає розвиток колегіальних форм управління, єдність управління та співуправління, раціональний розподіл функціональних обов'язків між членами колективу, активне включення в процес управління викладачів, учнів, батьків, громадськості. Формування нових економічних відносин між навчальним закладом і середовищем.

1. Березняк С. Директор школи і учитель // Рідна школа. – 1994. – № 10. – С. 70-72.
2. Бегей В. Управління загальноосвітньою школою на демократичних засадах – Львів: Вид-во Львів. держ.ун-ту. – 1995. –196 с.
3. Жебровський Б. Формування професійної готовності директора школи до управління якістю освіти: Автореферат дис. канд. пед.наук; 13.00.01. – К., 2002. – 20 с..
4. Островерхова Н. Стиль управління сучасним навчально-виховним закладом// Рідна школа. – 1996. – № 10. – С. 61-64.
5. Закон України «Про загальну середню освіту» // Освіта України – 1999. – № 25 – С. 5-7.
6. Калініна Л. Професіограма українського директора школи. – Директор школи. – 2001. – № 3. – С. 13-15.

This article covers the aspects of the formation of the headmaster's professional readiness to manage a general educational establishment effectively.

***Key words**: forms, methods, professional readiness, head master*

УДК 371.13

Ірина Лапшина

ІСТОРИКО-КРИТИЧНИЙ АНАЛІЗ НАСТУПНІСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНОГО ЯВИЩА

Автор аналізує різні позиції у визначенні поняття наступності як педагогічного явища; акцентує необхідність дослідження його з урахуванням системного підходу.

***Ключові слова:** наступність, безперервність, системний підхід, компоненти педагогічної системи.*

Модернізація освіти, що здійснюється нині в Україні, передбачає розробку і впровадження перспективних теоретичних концепцій, спрямованих на інтеграцію національної освітньої моделі у світовий

освітній простір, а також врахування вимоги її наскрізності на ґрунті наступності суміжних ступенів. Безперервна (наскрізна) освіта – принципово нова модель діючої освітньої системи, оскільки не зводиться лише до освіти дорослих. Її основне завдання компенсувати ймовірні та реальні недоліки діючої базової освіти; створити умови для гармонійного розвитку кожного члена суспільства незалежно від його віку, проте з обов'язковим урахуванням його індивідуальних здібностей, мотивів, пізнавальних інтересів та ціннісних орієнтацій.

В Законі України "Про освіту", Національній доктрині "Україна. Освіта XXI століття" наступність визнано провідним принципом, що вимагає нового рівня дефінітивного аналізу та теоретичного узагальнення. Перспективним напрямком, на нашу думку, є дослідження проблеми наступності з урахуванням системного підходу.

Проблема наступності не є новою для педагогічної теорії та практики, хоча термін "наступність" обґрунтовано вживається з середини XX століття. Певні елементи наступності в навчально-виховному процесі розглядалися ще давньогрецькими філософами – Аристотелем, Демокритом та ін. Важливий внесок у розробку її наукових основ зробили видатні педагоги Я.Коменський, Д. Ідро, Жан-Жак Руссо, Г. Песталоцці, А. Дистервег, Й. Гербарт, Г. Спенсер. Вони надавали провідного значення систематичності та послідовності у формуванні знань, умінь суб'єктів освіти, внутрішньо- та міжпредметним зв'язкам у системі навчання. Наприклад, Я.Коменський зауважував, що знання мають даватися дитині не ізольовано, а в певній системі, яка б могла утримуватися в пам'яті та формувати учня як універсально освічену людину [1, с. 138].

Традиційного погляду на наступність як регулятора організаційної та змістової сторін навчальної діяльності дотримувався і К. Ушинський. У роботах "Дитячий світ", "Рідне слово" педагог-дослідник прагнув органічно поєднати окремі навчальні дисципліни з метою встановлення зв'язків між новими і вже набутими формами й результатами пізнавальної діяльності за чіткої системи. Отже, деякі аспекти наступності в навчанні визнавалися філософами і педагогами минулого (внутрішньопредметні зв'язки у навчанні, загальнодидактичні принципи (послідовності, систематичності), врахування вікових особливостей вихованців тощо), проте глибокого теоретичного аналізу і практичного застосування ця проблема не отримала. На кожному освітньому рівні переважна більшість педагогічних працівників суб'єктивно вирішувала проблеми переходу з одного освітнього щабля до іншого, поза увагою залишалося питання забезпечення поступально-висхідного розвитку навчально-виховного процесу, динаміки формування учбової діяльності при входженні в нову соціальну групу.

Лише на початку 50-х років минулого століття Ш. Ганелін вперше науково обґрунтував поняття "наступність", визначив її місце і значення в загальній організації процесу освіти. Наступність було визнано **дидактичним принципом**, який забезпечує цілісність і системність знань. Таке трактування педагогічного явища поглибив Б. Ананьєв, який підкреслив загальнопедагогічний характер наступності. Групою педагогів і психологів у подальших дослідженнях виокремлені якісні особливості різних вікових етапів розвитку і навчання (Н. Менчинська, Д. Елькопін, В. Давидов, М. Добринін та ін.), обґрунтовано послідовність підготовчої та основної навчальної діяльності, встановлений адекватний зв'язок внутрішньопредметних, міжпредметних і наскрізних зв'язків. Разом із тим, М. Данилов та Б. Єсипов вважали наступність **дидактичною вимогою** у навчанні, тому сформулювали ряд вимог до вчителів-практиків, які мали б подавати школярам елементарні уявлення в логічному порядку, послідовно керувати навчальним процесом – опануванням вихованцями системи знань, умінь і навичок. В педагогічних дослідження Ю. Бабанського наступність знайшла відображення серед **принципів побудови системи народної освіти** [2, с. 39].

Значний внесок у розвиток проблеми наступності зробили українські педагоги – В. Бондар, О. Савченко, Н. Буринська, О. Беляєв, С. Гончаренко, В. Галузинський, А. Кухта, В. Мадзигон, О. Мороз, Н. Ничкало, В. Паламарчук, І. Гнатенко, Т. Фадєєва та ін. Ними досліджені різні аспекти безперервності в організації навчально-виховного процесу на різних освітніх ступенях (від дошкільного виховання – до вищої освіти), в функціонуванні навчальних закладів різних типів (загальноосвітня школа – школа-інтернат, державний заклад освіти – альтернативний заклад освіти) тощо.

Наступність як педагогічне явище не має національного характеру. Вона виявляється в різних моделях світових освітніх систем, тому вирішують її і вчені інших країн: С. Вельчек, С. Добосевич, С. Кетлинська, Л. Сутковський – Польща, М. Мрьвков – Болгарія, Г. Леве – Німеччина, Р. Біард, К. Лорнег – Велика Британія.

Сучасними дослідниками системи наскрізної освіти наступність трактується як послідовність і системність в організації навчального матеріалу, взаємозв'язок й узгодженість ступенів та етапів навчально-виховної роботи, підготовка об'єктів педагогічної діяльності до впровадження різних технологій освіти. Вона характеризується врахуванням вивченого, подальшим розвитком різних видів компетентностей, встановленням органічних зв'язків між новим і раніше знаним, розв'язанням діалектичних протиріч на "межах" освітніх ступенів. Знання за цих умов стають міцнішими, більш усвідомленими, диференційованими, а коло їхнього застосування – ширшим. Продуктивна

система компетентностей неможлива без встановлення міжпредметних зв'язків, впровадження інтегрованих технологій, оскільки саме вони сприяють виробленню мобільності набутих знань, гнучким навичкам застосування їх у повсякденному житті. Тому завданням даної статті є історико-критичний аналіз наступності як системного педагогічного явища.

У традиційній педагогіці наступність характеризується не лише дотриманням принципів систематичності й послідовності, логіки в навчальному процесі, а передусім таким використанням набутих знань, умінь і навичок, коли з'являються нові зв'язки, відбувається усвідомлення опанованого на якісно новому, вищому рівні, з урахуванням вікових, психо-фізичних можливостей вихованців. Наскрізність вимагає чіткої системи навчання із забезпеченням органічного зв'язку між окремими етапами та ступенями освіти, систематичного розширення й поглиблення компетентностей – побудови навчального процесу відповідно до його провідних закономірностей та оптимального вибору елементів дидактичної системи. Зауважимо, що базове поняття "наступність" у більшості педагогічних праць аналізується лише у вертикальній парадигмі (дошкільне виховання – загальноосвітня школа – вища освіта – післядипломна освіта – самоосвіта).

Автори педагогічних досліджень в різних спосіб визначають наступність як педагогічне явище:

- дидактичним принципом (Ганелін Ш., Ананьєв Б.);
- умовою реалізації принципу систематичності й послідовності (Алексюк А.);
- закономірністю навчального процесу (Гнатенко І.);
- законом розвитку педагогіки (Гершунський Б.);
- засобом передачі й опанування системи цінностей (Ярмаченко М.);
- загальнопедагогічним принципом (Мороз О.);
- принципом організації ергономічної системи (Ледньов В.);
- принципом системи народної освіти (Бабанський Ю.);
- необхідною умовою досягнення безперервності, плановості та інтегративності освітнього процесу (Онушкін В.).

Таким чином, наступність як психолого-педагогічне поняття виявляється в усіх напрямках освіти – навчанні, вихованні, розвитку; підготовці спеціалістів тощо. В системі наскрізної освіти вона реалізується на "межах" освітніх ступенів в основних компонентах педагогічної системи – в меті, змісті, технологіях, формах організації діяльності, кінцевих результатах освіти, оскільки важливими характеристиками її є дискретність, багатокомпонентність, різнохарактерність суб'єктів та об'єктів, багатофакторність. Звідси складність у реалізації наступності як між окремими освітніми ступенями, так і в системі в цілому. На жаль,

горизонтальна парадигма допоки не знайшла необхідного вирішення спеціалістами [3, с. 124].

Цілеспрямований аналіз науково-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми виявив традиційне тлумачення наступності лише як регулятора організаційної, змістовної та процесуальної сторін навчально-виховного процесу. В педагогічній теорії не вивчалося поліфункціональне трактування наступності як педагогічного явища. Відсутнє сучасне обґрунтування закономірностей функціонування педагогічних систем на суміжних освітніх ступенях, проектування адекватних технологій освіти з урахуванням дидактичних можливостей об'єктів педагогічної діяльності. Слід врахувати, що в безперервності відображається універсальність зв'язків між процесами та явищами, діалектика переходів до якісно нових станів [4, с. 48]. Саме системний підхід дозволить продуктивно досліджувати проблему наступності, що має складну багаторівневу структуру в реальних взаємозв'язках, а також характеризувати педагогічну дійсність у динаміці її якісних змін. На думку сучасних дослідників, вивчення явища наступності в сукупності з поняттями неперервності, розвитку, діяльнісного підходу, адаптації надасть необхідної наукової достовірності та логічної завершеності. Не заперечуючи функції координатора організаційного, процесуального, програмно-змістовного аспектів освітнього процесу (принцип освіти), важливо врахувати також біологічний – вивчення морфофункціональної зрілості об'єктів педагогічної дії, готовності організму та механізмів адаптації до умов навчання – та соціальний аспекти. Забезпечення виваженого взаємозв'язку біологічного і соціального факторів є необхідною умовою адекватного педагогічного моделювання та проектування процесу наступності між освітніми ступенями (передусім дошкільне виховання – початкова освіта; початкова освіта – середня школа; старша школа – вища школа).

1. Коменский Я. Избранные педагогические сочинения: В 2-х томах. – Т.1. – М.: Педагогика, 1982.
2. Олейник П. Научные основы преемственности в системе непрерывного профессионального (с/х) образования. – К, 1993.
3. Савченко О. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів пед. ф-тів. – К.: Абрис, 1997.
4. Фадєєва Т. Наступність між дошкільним та початковим навчанням. – Кіровоград: КДПУ, 2002.

The author analyses different points of view in definition of the notion of succession as a pedagogical phenomenon; describes it considering systematic method of approach.

***Key words**: the notion of succession, systemic way of teaching, educational process.*

УДК 372.48 (477.8)

Галина Маслій

ЖІНОЧА ВИДІЛОВА ШКОЛА ІМЕНІ Т.ШЕВЧЕНКА У ЛЬВОВІ ЯК ПРОВІДНИЙ ЦЕНТР ВИСОКОЯКІСНОЇ ОСВІТИ ДІВЧАТ-УКРАЇНОК (1898-1914 рр.)

У статті аналізується процес становлення та розвитку першої в Західній Україні української виділової жіночої школи ім. Т.Шевченка, заснованої у Львові Руським товариством педагогічним. Особлива увага звернена на зміст навчання та виховання дівчат у цьому навчальному закладі та чинники забезпечення їх якості й ефективності.

***Ключові слова**: жіноча освіта, виділова дівоча школа, зміст навчання та виховання.*

Утвердження в освіті України нових пріоритетів і тенденцій, започатковане з проголошенням її незалежності, спричинило зростання уваги до історико-педагогічної проблематики в національному шкільництві, яка раніше не порушувалася чи замовчувалася. До таких належать проблеми освіти дівочої молоді, що особливо актуалізувалися з формуванням в українському суспільстві гендерних підходів до вирішення соціально-культурних завдань.

Мета статті – розкрити передумови та особливості становлення першої в Західній Україні неповної середньої школи для дівчат-українок, розкрити зміст навчання і виховання в цьому закладі освіти та чинники, що сприяли його якості й ефективності на початковому етапі функціонування.

Проблема навчання та виховання дівчат – одна з найгостріших в історії не лише української, а й світової педагогічної думки. На європейському континенті її остаточне вирішення припадає на другу половину XIX ст. Проте навіть у найбільших державах Західної та Східної Європи – Австрійській і Російській імперіях – її вирішення затягнулося до початку XX ст. Ще гіршою була ситуація із освітою представниць національних менших у складі цих держав, зокрема і в Східній Галичині австрійського періоду. Невипадково ця проблема в наш час стала предметом наукового аналізу в історичних та історико-педагогічних дослідженнях Л. Єршової, Т. Сухенко (підросійські землі України XIX – початку XX ст.), Г. Білавич, С. Івах, З. Нагачевської, Б. Савчука (західноукраїнські етнічні території).

Питання про освіту жінки-українки, громадянки австро-угорської імперії, вперше було оприлюднене на сторінках української преси Східної Галичини. Уже в середині XIX ст. національно свідома громадськість краю добре розуміла, що найбільший вплив на виховання дітей має мати. Але через занедбане виховання дівчат – майбутніх матерів цей вплив є обмежений. Із реформуванням жіночої освіти пов'язувалися надії не лише на формування у дітей "морального характеру", а й на виховання моральності всього українського народу [11, с. 201].

Реформа народного шкільництва, проведена в Австро-Угорській монархії 1869 року, хоча і відкривала дівчатам шлях до подальшої загальної та фахової освіти, запроваджуючи початкові школи вищого типу (т.зв. виділові), проте не надавала змоги українкам здобувати освіту рідною мовою: до кінця панування в краї офіційна влада так і не спромоглася відкрити жодної української інституції цього типу. За таких умов єдиним шляхом до "високої" жіночої освіти (як і рідномовного шкільництва взагалі) була громадська ініціатива.

Питання про освіту і виховання українських дівчат посідало важливе місце в діяльності Руського товариства педагогічного (1881-1912, згодом – Українське педагогічне товариство). Першим його кроком у справі надання українкам можливості здобувати вищу початкову освіту рідною мовою було відкриття у місті Львові приватної дівочої виділової школи ім. Т.Шевченка.

Слід зазначити, що наприкінці XIX ст. у Львові діяла, створена в 1892/1893 н.р. при державній жіночій учительській семінарії, школа вправ з українською мовою викладання. Вона уможливлювала українським дівчатам здобуття елементарних початкових знань рідною мовою. Але, закінчивши 4-класну українську школу, учениці змушені були продовжувати навчання в польських навчальних закладах, де, як писав часопис "Руслан", їм при вступі чинили перепони, а вивчення польської мови завдавало труднощів[8, с. 1]. Тому головний виділ РТП звернувся до ради шкільної крайової, як вищого органу державного управління шкільництвом Галичини, з проханням про дозвіл на заснування з початком 1898/1899 н.р. української приватної виділової школи для дівчат, намагаючись таким чином відкрити українкам шлях до здобуття подальшої освіти в рідній школі. Такий дозвіл було отримано 22 липня 1898 р. І вже з 1 вересня цього ж таки року заклад увійшов у життя і розмістився на вул.Вірменській, 2. У першому році на навчання в школу записалося 32 учениці.

Першими вчителями школи були вже відомі в краї культурно-освітні діячі і педагоги: М. Білецька, яка "вела нагляд" за школою і одночасно навчала української мови, Д. Лопатинський – учитель релігії, Т. Огоновський – польської мови, О. Роздольський – німецької мови, О. Кулачковська – історії та географії, М. Ардан – природи й співу, О. Барвінська – рисунків, І. Огоновський – каліграфії, Й. Танчаківська – ручних робіт. Школа перебувала під управою керівництва всіх тогочасних закладів освіти, заснованих РТП у Львові: спочатку Е. Харкевича, згодом – В. Білецького, М. Коцюби, А. Алиськвевича, а з 1910-1911 рр. О. Макарушки. Проте безпосереднє керівництво школою здійснювали здебільшого жінки -педагоги: Марія Білецька (до 1905 р.) та особливо її незмінна довгорічна "управителька" Костянтина Малицька. "Педагогічне

гроно" цього навчального закладу ввійшло в історію українського шкільництва краю як справжні патріоти своєї справи, які докладали всіх зусиль для того, щоб школа була найкращою в місті [10, с. 49].

Відкриття Руським товариством педагогічним вищої дівочої школи з українською мовою викладання викликало велику підтримку серед української громадськості. Прогресивні українські культурно-освітні товариства і приватні особи поспішили з фінансовою допомогою, щоб оплатити приміщення школи та працю вчителів, придбати необхідне шкільне приладдя.

Щороку в школі "прибував" один клас, через що кількість її учениць постійно зростала. Так, у 1900 р. в її стінах навчалося 61 [9, с. 205], в 1905 р. – 176 [3, с. 28], а в 1911/1912 н.р. – 183 учениці [5, с. 110].

Як свідчать доступні нам джерела, навчання в школі проводилося за планами, визначеними для публічних виділових шкіл. Дівчата вивчали релігію, українську, польську, німецьку мови, історію, географію, природу, співи, арифметику, каліграфію, рисунки, ручні роботи [1, с. 94]. При цьому всі предмети викладались українською мовою. За даними дослідження, зміст навчальних предметів забезпечував належний рівень знань учениць. Водночас педагоги школи постійно працювали над вдосконаленням рівня викладання тих предметів, які визначали "національне обличчя" школи. Передусім – української мови. Так, навчальну програму з її вивчення уклала К. Малицька. Особливу увагу визначний педагог своєї доби акцентувала на розвиток мовленнєвих і граматичних умінь і навичок учениць. Програма передбачала вивчення творів таких відомих українських і зарубіжних письменників, як Т. Шевченко, І. Франко, С. Воробкевич, Б. Грінченко, Б. Лепкий та ін. [6, с. 230;7, с. 270].

Незважаючи на приватний характер, навчальний заклад перебував під прискіпливою увагою шкільної адміністрації: його регулярно відвідував шкільний інспектор , який завжди схвально відгукувався про стан навчання і виховання в дівчат. Позитивні відгуки та неодноразові звернення головного виділу РТП до вищих органів освіти в краї, стали результатом того, що у 1903 р. Виділова дівоча школа ім. Т. Шевченка отримала право прилюдності, тобто була прирівняна до аналогічних державних закладів. Важливим чинником формування національно свідомого покоління дівчат виступала позакласна виховна робота в школі, насамперед патріотичне виховання її учениць. Воно здійснювалося шляхом прививтя пошани до національних символів, традицій і звичаїв українського народу.

Національно-виховний вплив на дівчат мали урочистості на честь українських діячів, передусім Т. Шевченка. Так, 8 червня 1905 р. учениці організували в залі Народного дому вечорниці для вшанування пам'яті великого Кобзаря [2, с.44]. В листопаді 1909 р. в школі було проведено

"Мазепинський" ранок на відзначення річниці бою під Полтавою [4, с. 39]. Варто наголосити, що у багатьох виступах у процесі таких святкувань промовці розкривали історичне значення цих подій, пов'язували їх із проблемами українського громадянства своєї доби. Відзначення національних свят і пам'ятних дат в житті українського народу мало великий вплив на пробудження і утвердження національної гідності учениць.

Виділова дівоча школа ім. Т. Шевченка стала важливим центром освіти і формування національної свідомості не лише своїх учениць, але й дівочої молоді всього Львова. Тут уже в 1900 році діяли курси української мови і літератури, на які записалося відразу 100 дівчат із львівських польськомовних шкіл міста. В зв'язку з великим напливом учениць, їх було поділено на 2 відділи, в наступному році – на 3. При закладі також працювали курси для неграмотних, які нараховували сотні дівчат. Всі курси проводилися шкільним збором безплатно.

Таким чином можна стверджувати, що заснування жіночої виділової школи імені Т. Шевченка у Львові та організація і зміст навчання й виховання дівчат-українок стало віховою подією в культурно-освітньому поступі громадськості краю. Вже з перших днів свого існування школа була провідним осередком якісної освіти та національно-патріотичного виховання дівочої молоді, що стало підґрунтям для її подальшого утвердження як "кузні" кадрів у наступні десятиліття діяльності.

1. Білавич Г., Савчук Б. Товариство "Рідна Школа". – Івано-Франківськ: Лілея – НВ, 1999. – 208 с.
2. Звіт дирекції РТШ за 1903/4 і 1904/5. – Львів. – 1905. – С. 21-45.
3. Звіт з діяльности Руского Товариства Педагогічного за рік 1906. – У Львові 1906. Накладом товариства // Учитель. – 1906. – ч. 2. – 20 січня. – С. 3-29.
4. Звіт з діяльности Руского Товариства Педагогічного за рік 1906. – У Львові, 1907. Накл. т-ва. – 27 с.
5. Звіт з діяльності Українського педагогічного товариства за рік адміністраційний 1910/11, 1911/12 і 1912/13 (від 1 вересня 1910 до 31 серпня 1913). – Львів. – 1913. – 146 с.
6. Івах С. Проблеми українського шкільництва у жіночому русі Галичини (80-ті роки XIX – 30-ті роки XX ст.): Дис. ... канд. пед. наук:
13.00.01. – Львів, 2007. – 235 с.
7. Нагачевська З. Педагогічна думка і просвітництво в жіночому русі Західної України (друга половина XIX ст. – 1939 р.): Монографія. – Івано-Франківськ: Видавець Третяк І.Я., 2007. – 764 с.
8. Руска школа ім. Шевченка (виділова) у Львові // Руслан, 1906 р. – Ч. 138. – С. 1.
9. Справозданє женьского інституту Руского Товариства педагогічного у Львові // Учитель. – 1900. – Ч. 14. – С. 217-220.
10. Ясінчук Л. 50 літ Рідної школи. 1881-1931. – Львів: Накладом товариства "Рідна Школа", б. р. – 270 с.
11. Ярошинська Е. Про средства виховання жіночої молодіжи на селах // Учитель. – 1896. – Ч. 13. – С. 201-203.

The article analyzes the process of the foundation and development of the first in Western Ukraine Ukrainian incomplete secondary school for women named after

T. Shevchenko, which was founded in Lviv by the Russian pedagogical society. The main attention is paid to the contents of the teaching-learning in this educational establishment and the means of providing it with quality and efficiency.

Key words: *women's education, incomplete secondary school, contents of the teaching-learning.*

УДК 37 (477) (09)

Лариса Мафтин

НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА СУЧАСНОГО УКРАЇНОЗНАВСТВА

У статті проаналізовано основні державні документи про освіту, які визначають статус українознавства як навчальної дисципліни, його значення у контексті реформування національної системи освіти; розглянуто основні тенденції розвитку українознавства на сучасному етапі.

Ключові слова: *освіта, нормативно-правова база, українознавство, державна політика, основні завдання й напрями розвитку освіти.*

Серед актуальних проблем розвитку сучасної освіти виокремлюється проблема статусу українознавства. Аналіз нормативно-правової бази з проблеми впровадження українознавства у систему національної освіти засвідчує, що державна політика у цьому сенсі є двоякою: де-юре задекларована підтримка українознавства, однак де-факто спостерігається зовсім інше.

Наукові публікації останніх десятиліть, що стосуються сфери українознавства, у переважній більшості наголошують на необхідності впровадження українознавства в систему національної освіти (П. Кононенко, Л. Гокар, В. Крисаченко, Т. Усатенко, В. Баран, О. Мишанич, Г. Філіпчук та ін.). Українознавство визначається як "інтегративна система наукових знань, наука про Україну і світове українство", як цілісна система освіти й виховання, на думку академіка П. Кононенка, воно повинно стати методологічно-філософською основою розвитку освіти, суспільства, держави, "національно-державницької самосвідомості суспільства" [4, с. 7]. Зауважимо, що пізнання України стосуються не тільки України та українців, адже процес самопізнання – процес багатогранний, багатоплановий і багатоаспектний: неможливо пізнати себе тільки через призму пізнання самих себе, однак і культуру інших народів також неможливо пізнати, не осмисливши належно свою культуру, свою історію, свій світогляд.

Метою статті є аналіз нормативно-правової бази сучасного українознавства, окреслення подальших перспектив його розвитку.

Національно-культурне відродження України, розбудова держави, оновлення національної системи освіти нині, на думку багатьох дослідників означеної проблеми, можливі тільки на засадах політики й філософії українознавства, як філософії українолюбства, волевияву

творення суверенної України" (П. Кононенко). Розвивати українознавство – це "обов'язок кожного, хто зацікавлений у пошуках істини й торжестві правди, у свідомості життєвої орієнтації, в реальності щастя та бажанні і вмінні досягти, вибороти його. Це – наука пошуку й утвердження гармонії: між емоціо й раціо, інтелектом і серцем людини; між людиною і правдою, людиною і сім'єю, родом і нацією; між правами і обов'язками особи; між нацією і вселюдством; гармонії людини з власним внутрішнім "Я". Тому це наука глибоких гуманістичних ідеалів, любові й життєтворчості" [5, с. 7]. Однак статус українознавства нині залишається остаточно не визначеним, у державному компоненті Базових навчальних планів його також немає. З огляду на це актуальним видається аналіз тенденцій розвитку системи освіти у сучасному суспільстві, тих освітніх документів, які окреслюють статус і перспективи українознавства.

Досвід історичних уроків переконує, що процеси відродження, оновлення суспільства пов'язані перш за все із позитивними трансформаціями у суспільній свідомості, якісні зміни можливі тільки за умови повернення до національних вартостей, духовних джерел, відновлення історичної пам'яті. Вирішенню цих нагальних потреб сучасності сприяє українознавство, як інтегруюча, універсальна система. На цьому свого часу наголошували і колишній, і нинішній керівники держави. Так, екс-Президент України Л. Кравчук, звертаючись до учасників першої міжнародної науково-практичної конференції, проведеної Інститутом українознавства (жовтень 1992 р.) і присвяченій проблемі ролі вищих навчальних закладів у розвитку українознавства, зазначав: "Вас зібрало шляхетне бажання допомогти українському народові у розбудові демократичної, правової держави, зміцненні її духовних підвалин, організації сучасних наукових досліджень з широкого кола актуальних проблем минулого і сьогодення.

Переконаний, що розробка вами рекомендацій теоретичного та організаційного характеру по впровадженню українознавства як політики і філософії нашої молодої держави в систему освіти, науки, культури, мистецтва, родинного виховання буде сприяти дальшому поступу у творенні українського суспільства на засадах правди, добра і справедливості" [4, с. 7]. Л. Кучма також вважав, що розбудова держави, зміцнення її незалежності немислиме без оновлення духовних орієнтирів, нової системи комунікацій, механізмів оперативної трансляції нових культурних явищ і традицій суспільству, оновлення національної системи освіти на українознавчих засадах. У своєму звернення до колективу Інституту українознавства (Київ, 1997 р.) він наголошував: "...Українознавство – вагомий чинник духовності нашого народу, дієвий рушій його національної визначеності, гідності і самосвідомості. І вже сам

факт цього свідчить про високе покликання Інституту, який стає одним з провідних центрів наукової українознавчої думки.

Виконання національної програми "Українознавство в системі науки, освіти, культури" збагатило науковий і освітній простір, підготувало плідний грунт для введення українознавства до базового змісту освіти, піднесення патріотичного виховання громадян України" [7, с. 6].

В. Ющенко одним із пріоритетних завдань центральних та місцевих органів виконавчої влади вбачає "розвиток культури і духовності українського суспільства" (Указ Президента України "Про першочергові заходи щодо збагачення та розвитку культури і духовності українського суспільства" від 24 листопада 2005 року № 1647/2005, м. Київ). У відповідності з цим у пункті другому зазначеного указу Кабінету Міністрів України пропонується розробити проект загальнодержавної програми дій, в якій "передбачити конкретні заходи, спрямовані на вдосконалення законодавства у цій сфері, розвиток національного кінематографа, видавничої та архівної справи, створення умов для ефективної діяльності історичних і культурних центрів, пов'язаних із життям та діяльністю видатних діячів культури, науки і мистецтва, національно-визвольною боротьбою, іншими найважливішими подіями в історії українського народу, на активізацію відповідних наукових досліджень, видання спеціальної енциклопедичної, довідкової, науково-популярної та іншої літератури...". Пункт третій указу приписує створити при Президентові України, як консультативно-дорадчий орган, Національну раду з питань культури і духовності, серед основних завдань якої виокремлюється завдання "сприяння відродженню самобутності українського народу як важливого фактора утвердження єдності та міжнаціональної злагоди в суспільстві, сталого розвитку України, створення її гідного іміджу у світовому співтоваристві" [Див. науково-методичний вісник "Українознавство в системі освіти Буковини". – Чернівці,2006. – С. 4].

Нові підходи до розвитку національної освіти визначено Конституцією України, Державною програмою "Освіта" (Україна XXI століття), Законами України "Про освіту", "Про дошкільну освіту", "Про загальну середню освіту", "Про позашкільну освіту", "Про професійно-технічну освіту", "Про вищу освіту", відповідними актами Президента України та Кабінету Міністрів України, Національною доктриною розвитку освіти та ін. Вказані документи законодавчо закріплюють ті зміни, що відбулися на освітянській ниві в останні десятиліття, визначають стратегію її розвитку на найближчий період, а також окреслюють подальші перспективи.

Стрижнем сучасної освіти виступає культурологічна домінанта. Державною національною програмою "Освіта" (Україна XXI століття) наголошено, що національне виховання має грунтуватися на глибокому засвоєнні молодим поколінням духовних надбань українського народу,

забезпеченні духовної єдності поколінь, формування духовно-моральної культури особистості. Згідно з "Національна доктриною розвитку освіти України", держава повинна забезпечувати: "виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до Українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі, що змінюється" [6, с. 265]. Основні положення вказаних документів, особливо ті, які акцентують національний характер освіти і національне виховання ("Національне виховання спрямовується на залучення громадян до глибинних пластів національної культури і духовності, формування у дітей та молоді національних світоглядних позицій, ідей, поглядів і переконань на основі цінностей вітчизняної та світової культури" [6, с. 265]), – підтверджують актуальність впровадження українознавства в навчально-виховний процес, адже українознавство могло б стати не тільки однією із вагомих пізнавальних дисциплін, а й тією необхідною системою знань, яка допоможе розв'язанню багатьох педагогічних проблем, у тому числі реалізації завдань національного виховання – "ихования свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнаціональних взаємовідносин, формування у молоді потреби та уміння жити в громадянському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури"[6, с. 266].

Зусиллями провідних вітчизняних науковців, педагогів у кінці минулого століття була створена належна нормативно-правова й науково-методична база з впровадження українознавства у систему освіти. Це підтверджує державна програма "Українознавство в системі освіти, науки і культури", Постанова Кабінету Міністрів України від 05.12. 1995, урядова Постанова від 5.08.1998, № 1239 про "Базовий навчальний план середніх закладів освіти України", згідно з якою українознавство визнавалось інваріативною складовою навчального плану і повинно було впроваджене у всіх навчальних закладах з першого вересня 2001 року. Пояснювальна записка начальника Головного управління МОН звертала увагу на те, що "Освітню галузь "Людина і суспільство" змістовно наповнюють предмети: українознавство, історія України і світу, економіка, право, етика". Своєчасним і необхідним був спеціальний наказ від 24.02.1997, № 32 по Головному управлінню освіти Київської міської державної адміністрації, відповідно якого українознавство як навчальна дисципліна запроваджувалось до всіх шкіл столиці нашої Батьківщини за рахунок шкільного, а не державного компоненту.

Дев'яності роки минулого століття ознаменовані і розвитком українознавчих інституцій: створено Інститут українознавства Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Інститут

українознавства імені Івана Крип'якевича Національної академії України (м. Львів), Інститут українознавства Прикарпатського університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ), у багатьох вищих навчальних закладах України засновано центри українознавства, відкрито відповідні кафедри. Освітньо-науковий Інститут українознавства при національному університеті ім. Т. Шевченка, як один із провідних центрів українознавчих досліджень в Україні, було реорганізовано в Науково-дослідний інститут українознавства Міністерства освіти і науки України (Постанова № 1003 Кабінету міністрів України від 21.06.2000 р.). Передбачалось, що ця наукова установа здійснюватиме організацію й координацію наукових досліджень з українознавства; розробку, апробацію і впровадження новітніх технологій навчання на українознавчих засадах; підготовку фахівців з українознавства тощо.

За дорученням Міністерства освіти Науково-дослідним Інститутом українознавства було розроблено концепцію українознавства як наукової, освітньої, виховної систем; концепцію розвитку загальноосвітньої школи – школи нової генерації – національної школи-родини; створено навчально-виховні програми з українознавства для підготовчої школи, для I-XII класів середньої загальноосвітньої школи, для вищих навчальних закладів, програми з декоративно-прикладного мистецтва, для позакласної роботи в загальноосвітніх школах (див. збірник "Навчально-виховні програми з українознавства". – К.: Знання України, 2001. – 330 с.); започатковано проведення міжнародних наукових конференцій з українознавчої проблематики, видання науково-популярного журналу "Українознавство" (друкується з 2001 р.), на сторінках якого знаходимо не тільки науково-теоретичні, методологічні розвідки, а й матеріали педагогічного досвіду, практики використання українознавства у навчально-виховному процесі освітніх закладів України.

Вагомою подією у процесі впровадження українознавства в систему національної освіти став Всеукраїнський педагогічний експеримент "Українська національна школа-родина – школа нової генерації" (наказ Міністерства освіти України № 216 від 19.07.1995 і Головного управління освіти м. Києва № 170 від 20.08.1997), оскільки українознавство стало фундаментом навчально-виховного процесу освітніх закладів, які взяли участь в експерименті, лягло в основу позакласної та позашкільної роботи. З'явились і відповідні рішення Колегії Міністерства освіти України. Так, у документі "Про концептуальні засади гуманітарної освіти в Україні" (№ 14/4-3 від 27.12.1995) українознавство внесене до основних напрямів гуманітарної освіти, у державному компоненті виокремлюється і як окрема навчальна дисципліна, і як філософія та методологія вивчення всіх освітніх дисциплін, а також як основа національного виховання.

"Концепція виховання молоді у національній системі освіти" (лютий 1996) наголошує обов'язковість "викладання інтегрованого курсу "Українознавство" у загальноосвітніх школах (включаючи ліцеї і гімназії), професійно-технічних навчально-виховних закладах, вузах". "Про проект базового навчального плану середніх закладів освіти України" (24.12.1997) у інваріативній частині нового варіанту державного стандарту освіти визначає позицію українознавства як навчального предмета. "Концепція педагогічної освіти" (23.12.1998, № 17/1-5), акцентуючи українознавчий напрям соціально-гуманітарної підготовки педагогічних працівників, також виокремлює українознавство як нормативної навчальну дисципліну.

Нині, в умовах глобалізації соціальних, економічних і культурних процесів, стає дедалі очевидним, що без засвоєння підростаючим поколінням українознавчих вартостей, розуміння їх сутності, відродження, збереження і розвитку, в Україні не можна побудувати демократичне й гуманне суспільство. Чільне місце у сучасному процесі виховання посідає формування національного характеру, свідомого громадянина, господаря своєї країни, "виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей Українського народу та інших народів і націй" [2, с. 94]. Саме ці аспекти наголошує Закон України "Про загальну середню освіту" від 13.05. 1999 р. № 651–XIV, Закон України "Про дошкільну освіту" від 11 липня 2001 р. № 2628-III (стаття 7).

Класики вітчизняної педагогіки (К. Ушинський, С. Русова, І. Огієнко та ін.) стверджували, що основу національного виховання повинна складати система знань про рідну землю, свій народ, його історію, традиції, звичаї, культуру, адже саме ці знання мають найбільший виховний потенціал, сприяють розвитку патріотичних почуттів, національної свідомості. У цьому контексті заслуговує на увагу розділ третій "Національної доктрини розвитку освіти" (Національний характер освіти і національне виховання), який наголошує, що "Освіта має гуманістичний характер і ґрунтується на культурно-історичних цінностях Українського народу, його традиціях і духовності. Освіта утверджує національну ідею, сприяє національній самоідентифікації, розвитку культури Українського народу, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями" [6, с. 266], а також указ Президента України "Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні" від 04.07.2005 № 1013/2005, де у 4 пункті йдеться про докорінне "поліпшення виховної роботи з дітьми, учнівською та студентською молоддю на основі традицій та звичаїв українського народу, вивчення його історичної та культурної спадщини, формування у підростаючого покоління високої патріотичної свідомості, готовності до виконання громадянських і конституційних обов'язків, поваги до державних символів України" [8, с. 283-284].

Методологія сучасного українознавства об'єктом вивчення визначає Україну і світове українство. Саме тому, за слушним зауваженням П. Кононенка, українознавство і є тим навчальним предметом, який формує в учня цілісне світоглядне розуміння України, етнонаціональних особливостей розвитку, її феномену, історичної місії. З огляду на це актуалізується проблема навчально-методичного забезпечення українознавства, створення таких підручників, навчальних посібників, які б не обмежувалися елементами фольклору та етнографії, а відповідали вимогам часу і чинної програми з українознавства. Про створення належних підручників з українознавства йдеться у Постанові Кабінету Міністрів України "Про затвердження комплексного плану заходів щодо розвитку загальної середньої освіти в 1999-2012 р.р." від 11 березня 1999р. № 348, Київ (пункт 43 розділу "Реформування структури і змісту середньої освіти"): "Підготувати та забезпечити видання науково-методичної літератури для вивчення українознавчих дисциплін у загальноосвітніх навчальних закладах з викладанням мовами національних меншин [3, с. 330]. Державна програма "Вчитель", затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 28 березня 2002 р. № 379, подає перелік навчально-методичних посібників із психології, педагогіки, методики навчання та виховання, які необхідно видати для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, серед них – "Шкільний курс основ українознавства і методика викладання" (підручник, 2006, друк арк. 15) [1, с. 428].

У серпні 2000 року оприлюднено проект "Концепції 12-річної загальноосвітньої середньої школи", де акцентувалась побудова "української національної школи", "українознавчий зміст освіти". Однак статус українознавства як навчальної дисципліни залишився невизначеним, що стосувалось і нових навчальних планів. Незважаючи на задекларовані українознавчі підходи, оновлення змісту освіти на засадах українознавства, відповідні постанови та управлінські рішення, на початку XXI століття українознавство адміністративними методами поступово виводиться з навчально-виховного процесу освітніх закладів, щезає з начальних планів та програм. Це засвідчує аналіз "Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів на 2001/2002 – 2004/2005 навчальні роки". Замість українознавства у початковій ланці освіти пропонується вивчення предмету "Я і Україна": "З метою зменшення навантаження на учнів 1 класу, оптимізації навчально-виховного процесу Міністерство освіти і науки рекомендує вивчення курсу "Я і Україна" з II семестру 2001/2002 навчального року. При цьому взяти до уваги, що години, відведені у типовому плані початкової школи для зазначеного курсу в першому семестрі доцільно використати на вивчення інших предметів" (директива заступника міністра освіти В. Огнев'юка від 15.08.2001 р., м. Київ). В основній школі українознавство внесене тільки у

варіативну (необов'язкову) частину, до речі, на дві додаткові години відводиться п'ять навчальних предметів, а у старших класах українознавство замінене факультативним курсом "Україна і світ" і вивчається у контексті освітньої галузі "Суспільствознавство".

Намагання прогресивно налаштованої громадськості, педагогічного активу, науковців достукатись до вищих рівнів освітянської ієрархії, ввести українознавство в інваріативну (обов'язкову) частину навчальних планів, на жаль, виявилося марним. Хоча державна політика, "Національна доктрина розвитку освіти" декларує положення про те, що "Національне виховання має здійснюватися на всіх етапах навчання дітей та молоді, забезпечувати всебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості, розвиток її здібностей та обдарувань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності й культури, виховання громадянина, здатного до самостійного мислення, суспільного вибору і діяльності, спрямованої на процвітання України" [6, с. 265], проте на практиці останнім часом є дещо непослідовною, відповідні постанови, укази на місцях часто не виконуються. Українознавчі ідеї М. Драгоманова, І. Франка, М. Грушевського, С. Єфремова, І. Огієнка, для яких українознавство було основою "філософії і політики української держави", на жаль, нині розчинились у численних дискусіях з приводу наукового статусу українознавства, його місця серед інших наук, "тьмяних перспектив в умовах глобалізації" тощо.

Реалії сучасного життя, дані статистичних опитувань свідчать про те, що значна частина нашого суспільства духовно деградує, національна свідомість на її вищому емоційно-логічному рівні (усвідомлення себе як частки національного організму, історична пам'ять, національна гідність, патріотизм, громадянські почуття й т.п.) притаманна досить невеликому відсотку українців. Можливо, саме тому так важко й повільно нині йде становлення єдиної системи національної науки й виховання на українознавчій основі, впровадження українознавства в освітній процес як окремої навчальної дисципліни і як методології викладання інших навчальних предметів, що в окремих управлінських рішеннях ще переважає стара ідеологія, певні стереотипи мислення тощо.

Українознавство ж покликане захистити український духовний простір, вказує оптимальні шляхи самопізнання, самоутвердження, однією із головних його педагогічних функцій є формування національноусвідомленої особистості, виховання патріота, справжнього громадянина: "Наступні покоління повинні усвідомлювати себе єдиним українським народом, без штучних, накинутих поділів, без колоніальних рудиментів у свідомості й світобаченні. Якщо ми не вирішимо цих питань, нам важко буде розраховувати на гідне місце у світовій спільноті, нам складно буде поважати самих себе.

Перед нашою освітою, отже, постає двоєдине завдання: по-перше, навчитися виховувати всебічно розвинену особистість з високим рівнем інтелекту й духовності, сучасним інноваційним типом мислення і здатністю постійно самовдосконалюватися; по-друге, виховувати свідомого українського громадянина-патріота з широким європейським кругозором і відкритістю до світу" [9, с.3]. В умовах глобальної інтеграції, поглиблення кризових явищ у суспільстві з боку держави необхідно вести більш послідовну політику щодо українознавства, забезпечити належне виконання уже прийнятих рішень, особливу увагу звернути на досвід наших попередників, які вважали українознавство дороговказом на шляху перетворення України на могутню, економічно багату й незалежну державу, а українців – на вільний, самодостатній, свідомий своєї історичної місії народ.

1. Державна програма "Вчитель", затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 28 березня 2002 р. № 379 // Освіта в Україні. Нормативна база (2-е вид.). – К.: КНТ,2006. – С. 403-429.
2. Закон України "Про загальну середню освіту" // Освіта в Україні. Нормативна база (2-е вид.). – К.: КНТ, 2006. – С. 93-116.
3. Комплексний план заходів щодо розвитку загальної середньої освіти в 1999-2012 роках // Освіта в Україні. Нормативна база (2-е вид.). – К.: КНТ, 2006. – С. 324-335.
4. Кононенко П. Десять років шляхом розвитку українознавства як цілісної науки і освітньої дисципліни // Українознавство – наука самопізнання українського народу: Матеріали X щорічної Міжнародної наук.-практ. конференції 18-20 жовтня 2001 р. / Загальна ред. Кононенко П.П. – К.: НДІУ,2001. – С. 6-10.
5. Кононенко П. Українознавство ІІІ тисячоліття // Українознавство. – 2001. – Число 1. – С. 4-10.
6. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта в Україні. Нормативна база (2-е вид.). – К.: КНТ, 2006. – С. 264-280.
7. Президент України колективу Інституту українознавства // Навчально-виховні програми з українознавства. – К.: Знання України, 2001. – С. 6.
8. Указ Президента України "Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні" від 4 липня.2005 р. № 1013/2005 // Освіта в Україні. Нормативна база (2-е вид.). – К.: КНТ, 2006. – С.283-287.
9. Ющенко В. Освіта як державний пріоритет // Освіта України. – 2008. – № 75 (959). – С. 2-3.

The analysis of the legislative basis of the Ukrainian studies is given in the article. The author analyses main state educative documents, which define the status of Ukrainian studies as educative discipline, its meaning and part in reforming of the national educational system. Main tendencies of the Ukrainian studies' development on the modern stage, are also viewed.

Key wold: *education, legislative basis, Ukrainian studies, state policy, main tasks and ways of the education development.*

УДК 371.761:37.01.31

Зіновія Нагачевська

ПРОБЛЕМА ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ ЖІНОК-ПЕДАГОГІВ СХІДНОЇ ГАЛИЧИНИ (1900-і – 1930-і рр.)

У статті на основі аналізу маловідомих і невідомих першоджерел розкрито причини зростання уваги педагогічної громадськості Східної Галичини першої третини XX ст. до проблем української дитячої літератури та шкільного підручникотворення, визначено головні ідеї публікацій жінок-педагогів краю у сфері підготовки, забезпечення дидактичної та виховної функцій, видання книжок для учнів тогочасної початкової та неповної середньої школи, обґрунтовано можливість використання сформульованих ними вимог до змісту навчальної літератури в сучасних умовах.

Ключові слова: *дитяча книжка, шкільні підручники, література для позакласного читання, зміст і якість підручників, освіта, навчання, виховання.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Забезпечення високої якості освіти, її відповідності потребам особистості та суспільства як головного завдання сучасної загальноосвітньої школи потребує створення навчальної літератури, насамперед підручників, які б реалізували особистісно орієнтовану модель навчання. Підручникотворення є одним із пріоритетних напрямів сучасної освітньої політики, розглядається як важливий чинник підготовки творчої ініціативної особистості, що підтверджують матеріали підсумкової колегії Міністерства освіти і науки України від 22 серпня 2008 р. [10, с. 9].

Історико-педагогічний аналіз проблеми, винесеної в заголовок статті, переконує в тому, що висвітлення ролі книжки в житті дитини – одна з провідних тем вітчизняної педагогічної думки другої половини XIX – початку XX ст., оскільки книжка була головним джерелом самостійного поповнення знань, а в умовах засилля в Україні "чужої" школи – і засобом пробудження та формування національної свідомості молодого покоління. До цієї проблеми зверталися найвизначніші педагоги, письменники, громадські діячі: на українських землях у складі царської Росії – Х.Алчевська, Б.Грінченко, С.Русова, С.Сірополко, Леся Українка, К.Ушинський, Я.Чепіга; на західних етнічних територіях України – А.Волошин, А.Домбровський, О.Духнович, А.Крушельницький, І.Франко й ін. В новітній українські педагогіці підручникотворення стало предметом наукового аналізу Я.Кодлюк, О.Савченко; історико-педагогічні дослідження І.Бая, Т.Завгородньої, І.Курляк, Д.Пенішкевич, Б.Ступарика, Г.Розлуцької розкривають зміст підручників для шкіл західного регіону України аналізованої нами доби. Проте визначені їх авторами мета і завдання наукового пошуку не передбачали цілісного вивчення внеску в

українське підручникотворення та підготовку якісної дитячої літератури жінок-педагогів.

Метою даної статті є аналіз сформульованих жінками-педагогами вимог до навчальної літератури для дітей і підлітків, розкриття їх практичного втілення у власних творчих напрацюваннях і з'ясування можливості використання в сучасному українському дитячому підручникотворенні.

Виклад основного матеріалу. Увага до проблем навчальної літератури жінок-педагогів, письменниць, активних учасниць національного культурно-освітнього поступу західноукраїнського суспільства кінця XIX – перших десятиріч XX ст. (як і його визначних представників-чоловіків) зумовлювалося, з одного боку, її невідповідністю віковими та індивідуальними особливостями дитини, часто "альманаховим" безсистемним укладом "матеріяльного знання", моралізаторським змістом, а з другого, – чужим для української дитини характером вміщених у ній текстів і завдань та особливо – "голодом" власне української книжки [1, с. 2; 4, с. 80]. Офіційне німецьке шкільництво періоду австро-угорської державності на теренах Східної Галичини ставило за мету виховати українців на слухняних "тирольців Сходу", а польське 1920-х – 1930-х – на законопослушних громадян Речі Посполитої, у свідомості яких галицькі українські землі мали сприйматися і трактуватися лише як східна "Малопольща". Відповідно й зміст оригінальних і перекладних творів для дітей і підручників був відірваний від історії, культурних і релігійних традицій та звичаїв українського народу, реалій і потреб галицького суспільства, життя школяра.

Вивчення вже перших зразків "жіночої" педагогічної літератури краю засвідчує: при формулюванні порад щодо змісту книжок для дітей як чинника їх інтелектуально-морального розвитку жінки-педагоги краю опиралися не лише на кращі зразки західноєвропейської традиції підручникотворення та вимог із цього приводу видатних громадсько-культурних діячів Західної України (О.Духнович, О.Маковей, Ю.Федькович, І.Франко), а й найяскравіших представників національної освітньої думки наддніпрянської частини України. Так, на початку 1890-х рр. львівські українські часописи "Зоря" й "Учитель" вмістили (під псевдонімом Б.Вільхівський) статті Бориса Грінченка "Українська книжка на селі" та "Періодичне видання для дітей". Окреслюючи засадничі ідеї в галузі дитячої літератури, визначний педагог підкреслював, що кожен твір, призначений для дітей, мусить бути пройнятий "моральним ідеалом", а не "псевдо-ідеалом", тобто ідеалами добра, правди, краси, гуманізму. В основі його змісту має лежати "справжнє" життя, із фарбами темними та ясними, а не брудними. Навчальна література, зокрема підручники з історії, географії та етнографії, природознавства, ремесел і промислу,

наголошував Б.Грінченко, повинні будити думку школяра, спонукати його до активної мислительної діяльності [2, с. 329-330. с. 348-349].

У період між двома світовими війнами жінки-автори галицьких українських дитячих видань і посібників послуговувалися міркуваннями щодо їх змістового наповнення й оформлення Софії Русової (її стаття "Дещо про сучасну дитячу книжку" була опублікована в ч. 2 львівського журналу "Рідна школа" за 1935 р.), Степана Сірополка та ін. При цьому вони не лише піддавали критиці чинну навчальну літературу, а й пропонували шляхи вдосконалення її змісту, оприлюднили низку поглядів на підготовку українських дитячих книжок, стали укладачами чи авторами шкільних підручників і літератури для позакласного читання.

У цьому контексті вважаємо вартими уваги сучасників думки галицького педагога, дитячої письменниці та громадської діячки Костянтини Малицької (найпоширеніший псевдонім – Віра Лебедова, 1872-1947).

Вважаючи книжку найбільшим чудом із усіх проявів людської творчості, К.Малицька порушувала пов'язані з нею проблеми у прилюдних виступах, численних наукових і публіцистичних статтях, художніх творах. Зокрема у педагогічній казці "Діточа книжка" (1906) вона в художньо-образній формі розкрила головні недоліки навчальної літератури початку XX ст.: перенасичення фактами без пояснення їх причин; відсутність зв'язку з життям; брак у її змісті "серця" та "милостивого Бога" (як втілення милосердя й людяності); усунення від "справ підручників" для молодших школярів учителя і жінки-матері [8, с. 54].

У виступі на Першому просвітно-економічному конгресі, скликаному в 1909 р. у Львові з нагоди 40-річчя товариства "Просвіта", К.Малицька порушила питання, окремі з яких і сьогодні на часі. Зупинимося детальніше на розкритті їх змісту.

К.Малицька зазначала, що "книжка діточа... – се один з переважних чинників виховуючих, яким посередно можемо впливати на интелектуальний і моральний розвиток молодого покоління", "се підстава, средство до здобування власними силами дальшого образования..." [7, с. 127]. Виступ К.Малицької засвідчив про її глибоку обізнаність з історією європейського книговидавництва загалом та українського (в Галичині й на Буковині) зокрема. Особливо детально вона охарактеризувала майже 30-річну діяльність у царині видання літератури для дітей Руського товариства педагогічного, із яким тісно співпрацювала з кінця XIX ст. і членом керівного органу якого була впродовж десятиліть.

Зрушення в розвитку української дитячої літератури не завадили К.Малицькій визнати, що "супроти здобутків других націй стоїмо майже без нічого" у цій справі. Як наслідок, "інтелігентна руська дитина дуже скоро перечитує те, що має в своїй літературі, а відтак мусить братися до

чужої..." Будучи переконаною в тому, що краще прочитати "гарну річ" в оригіналі, ніж "дурницю" рідною мовою, вона водночас зауважувала: "Кожний нарід має свої ідеали, цілі і задачі, про які другі йому писати не будуть, а які вщіпити в свої діти є повинностю... кождого народа". Як откровення, важливе і для наших сучасників, сприймається і таке твердження педагога: "Багато дечого доброго і пожиточного навчаться наші діти з чужих літератур, але жодна не навчить їх про бувальщину українського народа, про його героїв і катів, не розкаже про руські землі, їх жителів, не розповість про наше теперішне положене, не навчить любити рідне слово, не вкаже шляхів, якими простувати нам до кращої долі. Сего навчить іно своя рідна література" [7, с. 136].

Окреслюючи способи вирішення проблеми забезпечення дітей і молоді корисною та якісною літературою, К.Малицька наголосила перш за все на потребі розширення приватної книговидавничої ініціативи, прилучення до цієї роботи всіх громадських культурно-освітніх організацій, насамперед "Просвіти". Крім того, висловила думку про доцільність участі в ній фахових педагогів, як найкращих знавців психології дитини та "потреби її ума" [7, с. 137]. За переконанням К.Малицької, творенням "добрих" дитячих книжок повинні займатися найталановитіші письменники, ті, хто по-справжньому любить дітей. Актуальною і на початку XXI ст. є порада-вимога педагога щодо того, як треба писати для дітей: "... так, щоб здавалося, що се діти самі про себе пишуть... так, щоби діточу книжку і зрілі люди читали з таким самим інтересом, коли й не більшим, як діти – а діти повинні забути, що се для них написано... Треба самому стати дитиною, щоб увійти в царство її духа" [7, с. 138].

Однією з перших у західноукраїнській педагогічній думці К.Малицька здійснила спробу визначити критерії, які, за її словами, "належить ставити" до дитячої літератури, та сформулювала вимоги до змісту дитячої книжки. Їх можна звести до таких основних положень:

дітям і молоді потрібно "давати з доброго лише найліпше";

дитяча книжка повинна розвивати "фантазию і змисл естетичний", містити "елементи етичні й научні";

вона має оминати все, що "на вид злом не є": надмірний фантастичний елемент, який відриває їх від дійсного життя, моралізаторство, неправдивість характерів і подій, тенденційне перекручування історичних фактів тощо;

література для дітей своїм змістом повинна спрямовуватись у майбутнє, оскільки їм належить прерогатива завтрашнього дня, тому з неї слід усунути все, що "заносить... блудами минулих і теперішних часів", як, наприклад, освячені традицією погляди на кастовість людей, расову й національну ворожнечу тощо;

книжкові ілюстрації мають бути високохудожніми, "серцем українця" відображати "наш край, наш ліс, наші села і міста, наших людей у праці і в забаві" [7, с. 139-140].

Педагог, палкий речник жіночої емансипації, К.Малицька вимагала через літературу дати змогу дітям і молоді пізнати "легіони тих безіменних щоденних героїв життя, що тягнуть свій тягар відважно і бадьоро... працюють для культури і несуть в темряви лучиці осьвіти...", а також змінити в оповіданнях, казках, віршах трактування жінки як другорядної істоти, з іншою, ніж у чоловіків мораллю, не допускати нехтування у дитячих творах матерями, сестрами, дівчатами, бо це "підкопує елементарне почуте взаємного поважаня в родині". Вслід за новочасною педагогічною думкою радила порушувати в книжках для дітей "сексуальні справи", не закривати перед ними "традиційними байками ... життєвої правди" [7, с. 140].

Актуальними є думки К.Малицької про доцільність перевидання для підлітків і дітей старшого віку окремими збірками всього того, що "було вже друковане, а не стратило й досі педагогічного значіння" – творів Л.Глібова, Є.Гребінки, Б.Грінченка, П.Гулака-Артемовського, О.Поповича, Олени Пчілки, Ю.Федьковича, Є.Ярошинської.

Не менш важливою проблемою, яка перегукується із сьогоденням, є порушена доповідачем справа фахової критики дитячої літератури. За її висновком, "наші редакції і поважні педагоги вважають либонь низше своєї чести взятись за критику діточої книжки" – як української, так і зарубіжної, передовсім із точки зору її виховної вартості та відповідності віковим і психологічним можливостям і потребам дитини. Підсумовуючи, К.Малицька наголосила, що "українська діточа книжка мусить узгляднити в першій мірі етичні принципи і загально людські ідеали", "розвивати в наших дітях певні прикмети, яких треба будучим горожанам народу, що... боре ся за свою ексистенцию". Вона мусить "вціпити в діти і молодіж: бадьорість, енергію, підприємчивість, чесну гордість і довірє у власні сили, все те, що як раз противорічить нашій руській, віками плеканій безрадности, зневірі, раболіпю, сентиментальности" [7, с.143].

Багаторічний керівник і вчитель першої української виділової дівочої школи імені Т.Шевченка, заснованої 1898 р. у Львові Руським товариством педагогічним, К.Малицька активно працювала над пошуком шляхів забезпечення якісної жіночої освіти в цілому та вивчення ученицями дівочих шкіл української мови зокрема. Важливу роль у цьому процесі педагог відводила критичному аналізові можливостей діючих і створенню нових читанок для навчальних закладів цього типу. Найбільш повно ці проблеми представлені в науковій розвідці "Кілька заміток про науку української мови в дівочих школах виділових" (1912). Зауваживши важкий, "сухий" та одноманітний зміст читанок, які на початку XX ст.

використовувалися в школах Східної Галичини, К.Малицька виклала власне бачення змісту підручників і навчальних посібників "до науки" української мови в кожному з п'яти класів виділових дівочих шкіл. За її переконанням, він повинен будуватися за принципом концентрації відомостей із української та світової літератури, носити виховуючий характер з метою гармонійного і всебічного розвитку "духа дитини", включати найкращі художні твори минулого та сучасної їй доби, а також відомості про письменників, описи "гарних і пам'ятних історично наших місцевостей, етнографічні картини з життя нашого народа", відображати його "артистичний промисел", зразки народної творчості тощо [9, с. 4-6]. Обґрунтування саме такого підходу до змісту підручників вона виводила із потреби пробудження та формування національної свідомості майбутніх жінок-матерів як головних вихователів дитини.

Як і у вище проаналізованому виступі, К.Малицька наголошувала на важливому для сучасного гендерного виміру українського суспільства питанні про необхідність відображення у читанках життя жінки, її участі у світових соціально-культурних процесах і в історії України. На її думку, оповідання про жінок-героїнь і про "тихих робітниць" на полі науки та "діл гуманітарних", інформація про виховання дівчат у різних народів, розкриття народнопедагогічного досвіду в цій сфері українців "піднесло би духа жіночої молодіжи", прищепило б їй почуття власної гідності, вказало шляхи "хоєнної праці в житю, далекої від... пустоти, бездушности" [9, с. 8].

Зауважимо, що запропонований підхід до формування змісту підручників та літератури для позакласного читання для дітей молодшого шкільного віку і підлітків К.Малицька продемонструвала у створених нею збірках оповідань та особливо у дитячій читанці під назвою "В гурті краще" (Львів, 1938). Із практики виховання дітей у дусі "правдиво народнім" на основі засвоєння ними дисциплін українознавчого циклу виходила у своїх міркуваннях щодо змісту навчальної літератури галицька народна вчителька і дитяча письменниця Марія Домбровська (Марійка Підгірянка, 1881-1963). На початку XX ст. вона обстоювала такі принципи книготворення для дітей, як доступність і цікавість змісту, національно виховуючий характер вміщених у них текстів [3, с. 5].

Справа українських шкільних підручників і літератури для позакласного читання значно активізувалася після проголошення Державним секретаріатом освіти Західноукраїнської Народної Республіки рідномовного характеру навчання в усіх типах шкіл. Питання про створення шкільних книжок, принципи конструювання і зміст яких відповідали б ідеям зарубіжної реформаторської педагогіки та конкретно історичним умовам буття українського народу, активно обговорюване на з'їзді галицького вчительства в м. Станиславові (Івано-Франківську) в

лютому 1919 р., знайшли висвітлення у статті "Про наші шкільні підручники", автором якої була педагог і активна учасниця жіночих емансипаційних змагань краю Марія Кузьма (1884-1922). Обрана з'їздом до складу спеціального комітету із підготовки нових шкільних книжок, вона визначила деякі способи реалізації цього завдання. У нових соціально-економічних і політичних обставинах функціонування українського суспільства М.Кузьма на перше місце поставила забезпечення соборницького характеру змісту підручників, вказала на необхідність глибокого пізнання молодими поколіннями галичан "життя та літератури Придністровської України" шляхом передрукування навчальних посібників, що використовувалася в тогочасній початковій ланці освіти на теренах Української Народної Республіки (як, наприклад, "Рідне слово" Б.Грінченка).

За її спостереженням, вони відзначалися "надзвичайно ніжною простотою", вдалим добором і різножанровістю текстового матеріалу, з якого "віє" любов'ю до свого, рідного та близького серцю і розумові дитини, естетично виконаними ілюстраціями, продуманими вправами, відсутністю моралізаторських "уступів" [5, с. 3]. Важливим засобом вирішення прийнятих учительським з'їздом ухвал педагог визначила конкурс на написання підручників із української літератури, історії та географії, укладення збірок творів найвидатніших українських письменників, дитячих "співаників" тощо [5, с. 4]. Втім, М.Кузьма однією з перших і реалізувала це завдання, уклавши в 1922 р. "Українську Читанку" для дітей початкової школи. Здійснений аналіз цього підручника уможливлює висновок не лише про його належний освітній рівень, а й про великі виховні можливості, що досягалися за рахунок різноманітності тематики вміщених у ньому текстів (Україна й рідний для дитини край, найближче для неї родинне оточення та природне середовище), доступності для дітей і тісного зв'язку із укладом їх життя текстових компонентів, емоційністю та яскраво вираженим патріотичним спрямуванням змісту, широким використанням зразків українського фольклору, системою вправ і завдань.

З точки зору виховуючого навчання заслуговує на увагу педагогів-практиків нашого часу література для позакласного читання, сценічні картинки і п'єси, створені в 1920-х -1930-х рр. жінками-вчителями Східної Галичини І.Блажкевич ("Діло в честь Тараса", "Мила книжечка"), В.Жуковецькою ("Оповідання для найменших"), С.Кабаровською ("Слідами Тараса"), О.Цегельською ("Слідами босих ніжок") та ін.

Але чи не найвдалішою дидактичною знахідкою в західноукраїнському "жіночому" підручникотворенні міжвоєнного періоду можна вважати буквар "Моя перша книжечка", укладений галицькими педагогами І.Рожанківською та І.Петрів у 1937 р. [11]. Побудований із врахуванням

найновіших вимог до навчальної літератури, багато ілюстрований, із чітко вираженим адресатом і літературною мовою викладу, буквар вирізняється новизною і в підборі та порядку розташування невеличких текстів із формування в дітей техніки читання, розвитку зв'язного мовлення, виховання в дусі народної моралі та загальнолюдських цінностей (поваги до рідних і близьких, виховання працелюбства, любові до природи, пошанування традицій українського народу, його духовності). Без сумніву, вихід букваря засвідчив про зростання дидактично-виховного потенціалу жінок-педагогів краю. Водночас, на відміну, від уже проаналізованих творчих надбань інших жінок-педагогів, які видавалися приватною чи громадською ініціативою, офіційний характер цього видання (Державне видавництво шкільних книг у Львові) наклав відбиток на зміст його окремих текстів: вони віддають належне символам і атрибутам польської держави.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Викладене дає змогу стверджувати про активну участь жінок, визначних репрезентанток педагогічної громадськості Східної Галичини першої третини XX ст., у забезпеченні повновартісної початкової освіти дітей шляхом підвищення якості змісту підручників і навчальних посібників. Водночас відкриває можливості для більш ґрунтовного вивчення принципів їх конструювання, критеріїв, що визначали змістове наповнення вміщеного в них матеріалу, виявлення та аналізу творчих здобутків у цій галузі інших жіночих персоналій.

1. Біленький Я. Голод книжки (Найважнійша сучасна виховна проблєма) / Ярослав Біленький // Українська Школа. – 1933. – Ч. 1-2. – С. 1-7.
2. Грінченко Б. Періодичне видання для дітей / Б.Вільхівський // Учитель. – 1892. – Ч. 20. – С. 314-328; Ч. 21. – С. 329-343; Ч. 22. – С. 345-357.
3. Домбровська М. Національне і патріотичне виховане молодіжи (Відчит читаний у Кутах дня 24. вересня 1906 на зборах Філії Тов. пед.) / Марійка Домбровська // Прапор. – 1908. – Ч. 1. – С. 6-8; Ч. 2. – С. 9-11; Ч. 7. – С. 7-8; Ч. 8. – С. 5-6.
4. Іванчук О. Дещо про шкільні підручники / Олекса Іванчук // Учитель. – 1906. – Ч. 6. –С. 80-84.
5. Кузьмова М. Про наші шкільні підручники / Марія Кузьмова // Учительський Голос. – 1919. – Ч. 2. – С. 3-4.
6. Кузьмова М. Українська Читанка / Марія Кузьмова. – Коломия, 1922. – 64 с.
7. Малицька К. Видавництва для дітий і молодіжи / К.Малицька // Перший Український просьв.-економ. контрес уладжений Товариством "Просьвіта" в сорокліте заснованя у Львові в днях 1 і 2 лютого 1909 р.: Протоколи і реферати. – Львів: Коштом і накладом Т-ва "Просьвіта", 1910. –С. 126-151.
8. Малицька К. Дїточа книжка. (Педагогічна казка) / Віра Лебедова // Промінь. – 1906. – Ч. 5. – С. 50-54.
9. Малицька К. Кілька заміток про нашу науку української мови в дівочих школах видїлових / К.Малицька // Звіт шкіл РТП за шкільний рік 1911/12.: Накл. РТП, 1912. – С. 3-12.
10. Полянський П.Б. Про підсумки розвитку загальної середньої та дошкільної освіти у 2007-2008 навчальному році та завдання на 2008-2009 навчальний рік. Інформаційно-

аналітичні матеріали до підсумкової колегії МОН України (22 серпня 2008 року, м. Київ) / П.Б.Полянський // Освіта України. -2008, 15 серпня.
11. Рожанківська О., Петрова І. Моя перша книжечка. Буквар. – Львів: Państwowe wydawnictwo ksiażek szkolnych we Lwowe, 1937. – 65 s.

The article reveals on the basis of analysis of the little known and unknown original sources the reasons of increasing in attention of the pedagogical world in Eastern Galychyna (the first third of the 20-th century) to the problem of the Ukrainian children's books and textbooks creation, shows the main ideas of the female teacher in the field of preparation, providing with didactic and educational functions and publishing of books for pupils of that time primary and incomplete secondary schools, motivates the possibility of usage of those demands towards the contents of modern textbooks.

Key words: *children's books, textbooks, extra curriculum literature, contents and quality of textbooks, education, the process of studies, upbringing.*

УДК 378. 14

Наталя Надточій, Ольга Гава

УДОСКОНАЛЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ

У статті розкриваються соціально-економічні й політичні зміни в суспільстві, які неможливі без структурної реформи національної системи вищої освіти, спрямованої на забезпечення мобільності, працевлаштування та конкурентноспроможності фахівців.

***Ключові слова**: вища освіта, Болонський процес, загальноосвітні стандарти, кредити, модулі, університет.*

Статистичні показники стану української освіти висвітлюють її суперечливий і нерівномірний розвиток. Освітня система демонструє загалом позитивні тенденції розвитку. Зростає частка закладів нового типу, загальний рівень кадрового забезпечення освітнього процесу залишається високим. Активно розвивається система вищої освіти, зростає чисельність студентів, диверсикуються форми власності та джерела фінансування освіти. Паралельно з переходом на державну мову навчання враховуються мовні потреби національних меншин у місцях їх компактного проживання. Розвивається система міжнародного співробітництва у сфері освіти та можливості отримання освіти за кордоном.

Водночас, ці позитивні тенденції спостерігаються переважно на двох напрямах: по-перше, там, де освітні послуги можуть бути не лише самоокупними, а й рентабільними – вища освіта, невеликий сектор загальної середньої освіти; по-друге, там, де активно діє міжнародна допомога та особиста підприємливість громадян – міжнародні обміни, проекти та програми. Однак, де освітні послуги не є рентабильними, але

потребують відчутних витрат, відзначаються тенденції іншого характеру – скорочення мережі, брак кадрового забезпечення, який завжди є найголовнішим індикатором браку коштів.

Поза сумнівом, прихід до освітньої системи коштів з-поза державного бюджету є позитивним чинником, що в період трансформації кризи сприяв утриманню українською освітою її традиційно міцних позицій. Водночас, ці позиції утримувалися, не в останню чергу, за рахунок нижчих ступенів освіти – дошкільної, загальноосвітньої, позашкільної, професійно-технічної. Саме ці, початкові, базові ступені неперервної освіти зазнали і зазнають відчутних витрат. Кілька років – і хвиля недофінансової освіти нижчих ступенів досягне вищих. У поєднанні з демографічним провалом, котрий чекає Україну, вона здатна призвести до значних негативних наслідків. Попередити їх можна лише дійсною зміною пріоритетів державної політики – стосовно освіти загалом і її базових ступенів зокрема.

Законодавство України гарантує право громадян на отримання вищої освіти, в т.ч. безоплатне – в державних і комунікативних вищих навчальних закладах на конкурсній основі, якщо певний освітньо-кваліфікаційний рівень громадян здобуває вперше. Обов'язковість вищої освіти для громадян законодавство не унормовує.

25 травня 1998 року в Парижі міністри освіти Великобританії, Німеччини, Італії і Франції прийняли спільну декларацію (Соборська декларація), якою і був започаткований Болонський процес. Саме Болонська конвенція (Спільна заява європейських міністрів освіти) була підписана дещо пізніше 18-19 червня 1999 р. в м. Болонья. Таким чином, в 1999 році до Болонського процесу були залучені 28 європейських країн: Австрія, Бельгія, Великобританія, Греція, Данія, Естонія, Ірландія, Ісландія, Іспанія, Італія, Латвія, Литва, Люксембург, Мальта, Нідерланди, Німеччина, Норвегія, Польща, Португалія, Румунія, Словаччина, Словенія, Угорщина, Фінляндія, Франція, Чехія, Швейцарія, Швеція. В 2002 році до Болонського процесу приєдналися Кіпр, Ліхтенштейн, Туреччина, Хорватія, а в 2003 році – Албанія, Андорра, Боснія і Герцеговіна, Ватикан, Мекедонія, Сербія і Чорногорія, Росія [4, 18].

В 2005/2006 н.р. в Україні працювало 983 ВНЗ усіх рівнів акредитації і форм власності, що забезпечували навчання студентів за денною, вечірньою, заочною формами та екстернатом. Підготовка фахівців з вищою кваліфікацією здійснювалося за 70 напрямами, що охоплювало понад 500 спеціалістів, що дає можливість переходу до Європейської системи освіти (Болонський процес).

У сучасній Україні налічується 1003 вищих навчальних закладів, з яких понад триста здійснюють освітню діяльність на університетському рівні. Щорічно до вищої школи на навчання вступають 415 тисяч осіб, що вдвічі

більше ніж п'ять років тому. За кошти держави навчаються 50 % українських студентів, інші – за рахунок власних коштів, кредитів тощо. Український професорсько-викладацький загал – це 78 тисяч викладачів, із яких 12 % – професори. Налічується 76 напрямів підготовки і затверджені стандарти для 80-ти спеціальностей [2, 142].

Подальші соціально-економічні й політичні зміни в суспільстві, зміцнення державності України, входження її в цивілізоване світове співтовариство неможливі без структурної реформи національної системи вищої освіти, спрямованої на забезпечення мобільності, працевлаштування та конкурентноспроможності фахівців. Однією із передумов входження України до єдиної Європейської зони вищої освіти є досягнення системою вищої освіти України цілей Болонського процесу.

На виконання першочергових завдань, що впливають з вищевказаного, рішенням Колегії Міністерства освіти і науки України від 28 лютого 2003 р. (протокол № 2/3-4) та від 24 квітня 2003 р. (протокол № 5/5-4) передбачено проведення з 2003/2004 навчального року педагогічного експеременту щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівня акредитації. Україна має намір приєднатися до Болонського процесу в 2006 році на зустрічі міністрів освіти європейських країн у Норвегії [6, 146]. Другий етап експеременту (2005/2008) передбачає внесення коректив до експерементних матеріалів та їх удосконалення на більшому масиві учасників експеременту.

Із 1998 по 2004 рік у рамках Болонського процесу відбулося багато різноманітних зустрічей, робочих нарад, конференцій на яких було сформульовано шість ключових принципів цього процесу:

1. Введення двоцикливого навчання. Фактично пропонується ввести два цикли навчання: 1-й – до одержання першого академічного ступеня (бакалавр); 2-й – після його одержання (магістр). При цьому тривалість навчання на 1-му циклі має бути не менше 3-х і не більше 4-х років. Навчання впродовж другого циклу може передбачити отримання ступеня магістра (через 1-2 роки навчання після одержання 1-го ступеня) і/або докторського ступеня (за умови загальної тривалості навчання 7-8 років).

2. Запровадження кредитної системи. Пропонується запровадити у всіх національних систем освіти системи обліку трудомісткості навчальної роботи в кредитах. За основу пропонується прийняти ECTS (Європейська система перерахування кридитів), зробивши її нагромаджувальною системою, здатною працювати в рамках концепції "навчання впродовж усього життя".

ECTS створювалася протягом 13 років і є найголовнішою основою визначення навчального навантаження студентів закладів вищої освіти Європи. За 13 років ECTS розвинулась від початкової системи комунікації

між різними європейськими освітніми програмами і структурами у спільну і широко застосовувати офіційну систему, що є фундаментом створення спільної сфери європейської освіти. Дана система при наявності відповідних договорів дозволить українським студентам навчатися у провідних навчальних закладах Європи.

Запровадження кридитної системи обумовлює кредитно-модульну організацію навчального процесу. Кредитно-модульна система організації навчального процесу – це модель організації навчального процесу, яка базується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (кредитів). Вона зменшує навантаження на студентів, оскільки за умов її впровадження відсутні сесії. Система не передбачає обов'язкового семестрового екзамену для всіх студентів. Оцінка складається за стандартом ECTS можлива здійснюється за літерами від A до F: оцінка A відповідає отриманій в українському вузі "п'ятірки", B і C – оцінці "добре", D і E – "задовільно", це прохідні оцінки. Оцінка F не є прохідною, а студент має скласти іспит з предмета в наступну сесію. Правила такі, що оцінки A в системі ECTS гідні тільки 10% кращих студентів академічної групи. На добрі оцінки (B і C) можуть розраховувати наступні 25 %-30 % успішних студентів. Прохідні задовільні оцінки одержують 25 %-10 % студентів що залишилися.

Студенти, які атестовані з оцінкою "незадовільно", зобов'язані скласти семестрові екзамени. Також їх можуть складати студенти, які бажають покращити рейтинг, отриманий за результатами модульних контролів. Оцінювання знань на іспитах здійснюється у 100-бальній шкалі з наступним переведенням у державні оцінки.

3. Контроль якості освіти. Передбачається організація акредитаційних агенств, незалежних від національних урядів і міжнародних організацій. Оцінка буде грунтуватися не на тривалості або змісті навчання, а на тих знаннях, уміннях і навичках, що отримали випускники. Водночас будуть встановлені стандарти транснаціональної освіти.

4. Розширення мобільності. На основі виконання попередніх пунктів передбачається істотний розвиток мобільності студентів. Окрім того, ставиться питання про розширення мобільності викладацького складу й іншого складу й персоналу для взаємозбагачення європейським досвідом. Передбачається зміна національних законодавчих актів у сфері працевлаштування іноземців.

5. Забезпечення працевлаштування випускників. Одним із важливих положень Болонського процесу є організація ВНЗ на кінцевий результат: знання й уміння випускників повинні бути застосовані й практично використані на користь всієї Європи. Всі академічні ступені й інші кваліфікації мають бути враховані європейським ринком праці, а професійне визначення кваліфікацій має бути спрощене. Для забезпечення

визначення кваліфікацій планується повсюдне використання Додатка до диплома, який рекомендований ЮНЕСКО.

6. Забезпечення привабливості європейської системи освіти. Одним із головних завдань, що має бути вирішене в рамках Болонського процесу, є залучення в Європу більшої кількості студентів з інших регіонів світу. Вважається, що введення загальноєвропейської системи гарантії якості освіти, кредитної системи накопичення, легко доступних кваліфікацій тощо, сприятиме підвищенню інтересу європейських та інших громадян до вищої освіти [1, 110].

Студент українського університету – учасник "Болонського процесу" вже зараз може розраховувати на отримання додатку до диплома, в якому традиційні оцінки дублюватимуться оцінками за системою ECTS. Передбачається, що цей додаток до диплома може допомогти нашим студентам з працевлаштуванням за кордоном. Проте, поки що більш реальним видається продовження освіти в магістратурі одного з європейських університетів або проходження стажування за програмою міжвузівського обміну. Система ECTS може стати в нагоді й за межами Європи, наприклад, у США або Канаді: при продовжені освіти в цих країнах зарахувати "європейські оцінки" набагато легше, ніж українські "відмінно" й "добре". Додаток до диплома може зацікавити не тільки тих, хто навчається за програмою магістратури, а ще й тих, хто має бажання вступити до докторантури одного з європейських університетів [2, 142].

Разом із тим, для того, щоб посісти місце в магістратурі університету однієї з європейських країн, необхідно пройти досить тривалу і складну процедуру узгодження з координаторами українського університету, що виступає, і вузу, який приймає. Координатори програм у межах "Болонського процесу" мають працювати в кожному вузі – учаснику цього європейського освітнього проекту. Головний координатор вузу забезпечує повноцінну участь вузу в системі обміну студентів. Крім головних координаторів, у вузі мають працювати і факультетські координатори. До сфери їхніх обов'язків входить складання описів навчальної програми факультету, з огляду на її сумісність із вимогами ECTS. Факультетні координатори надають консультації студентам, які збираються виїхати на стажування за кордон, допомагають у виборі вузу, який приймає. Вони також складають докладний пакет опису факультету, які є своєрідним рекламним проспектом факультету, навчатись на якому може зажадати кожний зацікавлений у навчанні іноземний студент. До цього рекламного проспекту входять відомості про факультет, починаючи з поштової адреси й закінчуючи детальним описом обов'язкових і ефективних курсів; кількість годин, відведених на вивчення кожного курсу, і кількість кредитів, які можна заробити, якщо вибрати той чи інший курс.

Таким чином, європейські вищі навчальні заклади вважають за необхідне, щоб вища освіта була відповідальною перед суспільством [9]. На жаль, в Україні сьогодні немає жодного ВНЗ, який зможе похвалитися повноцінною участю в "Болонському процесі". В цілому ж використання переваг, що їх обіцяє "Болонський процес" українським студентам, – справа найближчого (сподіватимемося) майбутнього.

Отже головною метою реформування освіти в Україні є виховання свідомого громадянина з активною життєвою позицією, готового до трудової діяльності і творчого мислення, самовдосконалення, із сформованими потребами до взаємин з людьми різних національностей і культур світу. Від того, як сьогодні підготовлені вчителі, як організована робота шкіл, як діє освітня ієрархія, як ставляться працівники самої галузі до освіти, а також ті, хто приймає політичні рішення щодо модернізації освіти, – залежатиме й результат реформування. В контексті загальноосвітніх процесів економічної, політичної та соціальної глобалізації, так само як і трансформації інформаційного суспільства у суспільство знань, суттєво підвищується значення освіти для всіх без винятку аспектів національного розвитку. Розвиток громадянської, демократичної освіти в Україні неможливий без забезпечення захисту та розвитку авторитету української школи.

1. Болонський процес і навчання впродовж життя / Стенко М. Ф., Клименко Б. В., Товажнянський Л. Л. – Харків, 2004. – 110с.
2. Болонський процес: цикли, ступені, кредити // Клименко Б. В., Товажнянський Л. Л., Сокол С. І. – Харків, 2005. – 142с.
3. Вища освіта України // Навчальний посібник./ За ред. Кременя В. Г. – Київ-Тернопіль, 2004. – 286с.
4. Вища освіта України і болонський процес // Навчальна програма курсу / Стенко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д. – Київ-Тернопіль, 2006. – 18с.
5. Мешко О. І., Янкович О. І., Мешко Г. М. Історія української школи і педагогіки. – Тернопіль, 1999.
6. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / За редакцією Кременя В. Г. – Київ-Тернопіль: видавництво ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – 146с.
7. www.khpg/org / Громадська освіта.
8. www.bologna-berlin 2006e/pdf/ bologna declaration/pdf/.
9. www.bologna-bergen 2005/no/.

In the article reveals political and socially-economical changes in the society, which are impossible without structural reforms in the national system of higher education, aimed at providing the specialists with mobility, competitiveness and work places.

Key words: *higher education, Bologna process, educational standards, credits, moduluses, university.*

УДК 37.011

Сніжана Настуняк, Костянтин Данелюк

ПРОБЛЕМИ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ УКРАЇНИ (XX – початок XXI ст.)

У статті розкриваються проблеми шкільних реформ протягом XX – початку XXI ст., що передбачали: перехід на новий, більш високий, рівень існуючого змісту шкільної освіти, реалізацію національних ідей, їх системної гуманітаризації, системної гуманітаризації навчального змісту, підручників, методик, надання їм виразного культорологічного, розвивально-комунікативного спрямування.

Ключові слова: *реформування освіти, навчальні плани, зміст шкільної освіти, освітній рівень, стандарт школи.*

Реформування змісту освіти в традиційно актуальною і багатоплановою проблемою. Особливо загострюється інтерес до неї на зламі ідеологій, перегляді цінностей, розвитку суспільства й окремої особи. На рубежі варто цікаво і навчально осмислити попередні етапи розвитку змісту шкільної освіти, а головне з'ясувати перспективи подальшої роботи, орієнтуючись на виклики часу XXI ст.

Передусім – це 20-ті роки. У 1919 році було прийнято Декларацію про єдину трудову політехнічну школу: запроваджувались комплексні програми, активність і самоактивність учнів ставились на усе. Нарком України видав постанову про обов'язкове вивчення в усіх школах української мови, історії, географії України. Відбувалася активна українізація. Джерелом шкільного змісту було навколишнє життя, панував класовий підхід у доборі навчального матеріалу.

Із середини 30-х років школа поступово перетворюється в традиційне русло, наслідуючи багатьох в чому дореволюційні гімназії. Після Великої Вітчизняної війни навчальні плани десятирічки відрізнялися від планів гімназії і реальних училищ, гімназії Росії лише відсутністю Закону Божого, стародавніх мов, різким зменшенням годин на іноземні мови

Новий етап у визначенні змісту освіти розпочався із середини 50-х років, коли в основу шкільної справи було покладено ідею підготовки всебічно розвинених будівників суспільства [2, 18]. Початкова школа стала лише складовою середньої освіти. Основним типом школи, що дає повну загальну освіту почала вважатися середня загальноосвітня трудова політехнічна школа з виробничим навчанням. Відповідно змінилося співвідношення між циклами предметів. Наприклад, на предмети трудового циклу передбачалося близько 13% часу, що вдвічі перевищувало кількість годин на ці предмети. В попередні роки тривалість навчання у середній школі було продовжено до 11 років. Як ми знаємо на сьогодні тривалість навчання в школі становить вже 12 років. З цього видно, що освіта не стоїть на місці, а з кожним роком впроваджуються нові освітні, навчальні процеси, реформи.

Посиленню естетичного виховання сприяло запровадження факультативних курсів із різних видів мистецтва. Це було дуже корисною рисою, оскільки учні творчо розвивали свої здібності, здобували нові, а іноді й знаходили себе в якомусь мистецтві.

Отже з 1955 по 1964 р. у змісті шкільної освіти відбулися значні зміни: було посилено увагу до трудового і політехнічного навчання, рівномірно розподілено час між гуманітарними і природничо-математичними дисциплінами, підвищилась роль естетичного циклу, введено інтегровані предмети і факультативи. Об'єктивно це було кроком уперед в удосконаленні змісту навчання. Однак на практиці нові ідеї втілювалися з великими труднощами і недоліками. З 1962/63 рр. було введено інтегрований предмет "Суспільствознавство", у початковій школі відновлено природознавство [7, 42]. У 1964 р. був сформований перехідний навчальний план для старших класів, який повертав школу до десятирічки. У ньому істотно скорочувався час на трудове навчання, збереглись усі навчальні предмети, які вивчались у 9-11 класах, але на них відводилось уже значно менше часу. Це спричинило перевантаження навчальних програм, а звідси – і перевантаження учнів.

Міністерство освіти СРСР уперше запровадило типовий навчальний план і типові навчальні предмети. Номенклатура предметів повторювала попередній план для 11-річки, але без дисциплін трудового циклу (збережено тільки трудове навчання) передбачалися факультативи на вибір для деяких предметів. У новому плані 43 % часу відводилося на гуманітарний цикл, близько 36 % – на природничо-математичний, 9 % – на працю, 7 % – на фізичне виховання, 5 % – на мистецтво. Підкреслювалась потреба вивчати основи наук на більш високому теоритичному рівні. Чотирирічна початкова школа перейшла на 3-річний термін навчання. Важливою подією в педагогічній науці було створення в 80-х роках вагомих праць з методологій та теорій змісту шкільної освіти. Зокрема у дослідженнях І. Я. Лернера, М. М. Скаткіна, В. В. Краєвського, а пізніше В. С. Лєдньова вперше за часи радянської школи обґрунтовано ідеї багатокомпонентної структури змісту як аналога соціального досвіду людства проаналізовано на дидактичному рівні співвідношення галузей науки й навчального предмета, розкрито залежність між змістом і організацією навчального процесу.

Після проголошення в 1984 р. реформи загальноосвітньої школи було прийнято новий типовий навчальний план.

Пафос реформи зводився, по суті, до прагнення вдосконалити існуючий зміст шкільної освіти. Знову постало питання про політехнічну спрямованість навчання, розвантаження учнів, міжпредметні зв'язки, відповідність змісту досягненням науково-технічного та соціального прогресу, про реалізацію суспільно-політичної функції освіти. Фактично

йшлося не про реформування середньої школи в повному розумінні цього слова, а лише про деякі шляхи й вдосконалення "Реформи згори", як потім почали називати ці наміри, зазнала фіаско й закінчилась науковими розмовами на сторінках педагогічної преси [7, 40].

З 1988 р. розпочалося побудова змісту шкільної освіти на оновлених методологічних засадах. Теоритичні підходи до формування змісту шкільної освіти напередодні 80-х років були своєрідним містком між традиційною радянською школою, яка ось-ось мала відійти в минуле і очікуваним реформуванням освіти у посткомуністичних країнах. У цих документах передбачалося актилізувати поєднання загальноосвітньої професійної і політехнічної підготовки учнів, а також основних циклів загальноосвітніх предметів; чітко визначити міжпредметні звязки, відобразити в змісті знання про природу й суспільство, техніку, людину, досвід, здійснення відомих способів діяльності, творчої діяльності емоційно-ціннісного ставлення до дійсності. Критеріями і методами науково обґрунтованого відбору змісту мали стати охоплення всіх складових соціального досвіду і достатня повнота й значущість змісту для розвитку учнів; відповідність віковим особливостям; узгодження кількості навчальних годин з міжнародним стандартом.

Нові теоретичні настанови щодо відбору змісту певною мірою відбулися в нових навчальних планах. Почали перероблятися діючі навчальні плани, позбавлені уніфікованості єдиного типового плану. Певною мірою вони давали змогу враховувати специфіку регіону і шкіл. Це були по суті перші спроби запровадити варіативність змісту, але вони випереджали готовність науки і практики до їх реалізації [4, 27].

Бурхливо відбувається реформування змісту шкільної освіти з набуттям нашою державою незалежності. З початку 80-х років по 1994 р. було визначено першочергові засади реформування змісту – його деполітизації і набуття національного характеру; опрацьовано проекти базових шкільних дисциплін.

Стретегічними завданнями реформування змісту освіти було визначено такі: розробка державних стандартів, диференціація та інтеграція, забезпечення альтернативних можливостей для здобуття освіти відповідно до індивідуальних потреб і здібностей вивчення української мови в усіх навчально-виховних закладах; оптимальне поєднання гуманітарної та природничо-математичної складових освіти, теоритичних і практичних компонентів, класичної спадщини та сучасних досягнень наукової думки, органічний зв'язок з національною історією, культурою, традиціями; створення передумов для розвитку здібностей молоді, готовності до самоосвіти, широке застосування нових педагогічних технологій; сприяння фізичному та психічному здоров'ю особистості. З кожного предмета уточнювались програми, видавалися доопрацьовані і нові

підручники, проводились численні семінари. Однак цілісного глибокого реформування змісту не відбулося. На практиці зміст змінювався повільно, вибірково і частково.

Новим етапом реформування шкільного змісту вважаємо 1996-1999 рр. коли після прийняття Закону України "Про освіту" (1996) розпочалася робота над державними стандартами загальноосвітньої підготовки учнів [6]. Керували нею від Міністерства освіти України – О. Я. Савченко, від АПН України – С. У. Пенко.

У цьому ж році колегія Міністерства освіти України прийняла Концепцію державного стандарту. У ній визначилися: суть стандарту, базовий навчальний план, де зазначились освітні галузі, співвідношення кількості годин на їх вивчення за роками навчання, форма контролю за державними вимогами щодо засвоєння обов'язкового мінімуму на кожному освітньому рівні тощо. У проекті базового плану було 8 основних галузей: українська мова як державна, словесність, художня культура, суспільствознавство, природознавство, математика, фізична культура і здоров'я, технології.

Передбачалось, що реформування змісту на основі поетапного введення державних стандартів загальноосвітньої підготовки дасть змогу: забезпечити еквівалентність середньої освіти в різних етапах навчальних закладів; зберегти єдиний освітній простір у державі, посилити стабілізуючу і регламентуючу роль шкільної освіти; впорядкувати атестацію шкіл і вчителів; відійти від предметного егоцентризму, побачити шкільний зміст цілісно; поточнити рівні відповідальності – що є обов'язковими на державному рівні, а що є функцією регіону школи; – створити базу для розробки типових навчальних планів.

У 1997 р. було опубліковано проекти державних стандартів з кожної освітньої галузі. Вони пройшли широку експертизу. Надійшло понад 1500 відгуків, які було обговорено на науково-методичних комісіях, семінарних нарадах, сторінках фахових журналів. Доопрацьований базовий навчальний план, де вказувались освітні галузі та їх складові, був затверджений Постановою Кабінету Міністрів України в 1998 р. [3, 4]

У зв'язку з підготовкою і прийняттям Закону України "Про загальну середню освіту" (1998-1999 рр.) відбулося принципово нове осмислення всіх складових загальної середньої освіти як соціальної інституції, як цілісної системи [5]. Зокрема, у Законі чітко визначено, що метою шкільної освіти є розвиток особистості – "інтелектуальний, соціальний і фізичний", а основою реалізації цілей – багатокомпонентний зміст. У загальному вигляді до його складу входять "систематизовані знання про природу, людину, суспільство, культуру та виробництво, а також засоби пізнавальної і практичної діяльності". Відбір і засвоєння змісту "грунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості,

полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання та виховання на засадах гуманізму демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави".

В аксіологічному плані і на рівні предметного забезпечення нам потрібні всебічна послідовна реалізація національних ідей, їх системна гуманітаризація, системна гуманітаризація навчального змісту, підручників, методик, надання їм виразного культорологічного, розвивально-комунікативного, діяльнісного спрямування. Врешті-решт слід по-справжньому розвантажити зміст від надмірної інформативності, застеретизованості. Зміст і організація шкільного життя повинні сприяти сильній внутрішній мотивації учня, створювати умови для всебічної повноцінної діяльності школярів нині, а не на далеку перспективу. Своєчасність задоволення актуальних потреб розвитку особистості є могутнім стимулом відповідного способу поведінки. У подальшій розробці державних стандартів треба всебічно враховувати фактор часу: в Законі чітко визначено кількість навчальних годин на кожен клас і обов'язкових робочих днів на рік. Звідси і новий розподіл годин між освітніми галузями в базовому плані для 12-річної школи, а надалі відповідні зміни в типових навчальних закладах.

Об'єктивно створюються умови для істотного скорочення по класах обов'язкового класно-урочного навантаження учнів, переосмислення ролі самостійної домашньої роботи. Однак це не означає, що раніше визначений зміст для 11-річки розтягуються на 12 років, або змінюється лише для старшої школи. Перехід до нової структури 12-річної школи вимагає чітко визначити пріоритетні завдання кожного етапу шкільної освіти відповідно до вікових особливостей учнів, опрацювати механізми наступності між ними. У 4-річній початковій школі найважливішим залишаються оволодіння базовими загальнонавчальними вміннями та навичками, збереження пріоритетності виховних і загальнорозвиваючих цілей. У структурі початкової школи слід враховувати два реальноіснуючі мікроперіоди: діти 6 і 7-річного віку (1-2 класи) і 8-10-річного віку (3-4 класи). Не всі діти дозрівають одночасно, відповідно слід враховувати особливості їхнього фізичного і психічного розвитку в організаційному, змістовному й методичному забезпеченні навчально виховного процесу. Для початкової освіти найскладнішим є досягнення наступності із дошкільною освітою, яка повинна створити однакові можливості для всіх дітей.

Стосовно основної школи – тут слід ширше запроваджувати інтегровані курси, знизити навчальне навантаження, врахувати появу нових пізнавальних і комунікативних потреб молодших підлітків, особливості розвитку їхнього мислення. На цьому етапі доцільно зберігати

інтенсивне засвоєння іноземних мов, щоб учні змогли "заговорити". На наш погляд, в основній школі варто завершити вивчення деяких предметів, створити кращі умови для ознайомлення з місцевим середовищем. У цей період активно формуються ціннісні орієнтації особистості, відбуваються якісні зміни в загальнокультурному розвитку, змінюються воля і характер, створюються передумови для свідомого вибору профілів навчання.

Отже аналізуючи світові тенденції в розвитку шкільництва, маємо самокритично визначити, що найбільшим місцем нашої школи є відсутність у більшості випускників належної комп'ютерної підготовки, соціального розвитку, уміння працювати з інформацією, користуватися іноземною мовою. 12-річна освіта повинна ліквідувати ці прогалини в найкоротші строки й забезпечити прорив до якісно нової освіти. Це вимагає приорітетної уваги до змісту й методик, які створюють світогляд , цінності культури, уміння самостійно вчитися критично мислити, користуватися комп'ютером, здатність до самопізнавання особистості в різних видах творчої діяльності, життєві уміння та навички, необхідні для адекватного вибору, відповідального життя. Адже запровадження стандартів загальноосвітньої школи висуває на державний рівень і обов'язковість забезпечення певного стандарту умов навчання в усіх школах.

1. Алексюк А., Каплен С. Удосконалення навчального процесу в середній школі. – К.: Вища школа. – 1986. – 56 с.
2. Арцишевська М. Суспільствознавча картина світу, як теоритична основа інтеграції змісту шкільної освіти // Шлях освіти. – 2000. – №3. – С. 16-20.
3. Бойко А. Гуманізація початкової школи – основа розвитку шкільної системи національної освіти // Початкова школа. – 1993. – № 12. – С. 3-5.
4. Буков В., Вовк Я. Концепція інформатизації // Рідна школа. – 1994. – № 11. С. 26-29.
5. Закон України "Про загальну середню освіту" (1998-1999 рр.).
6. Закон України "Про освіту" (1996).
7. Сухомлинська О. До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 39-43.

The article shows us the problems of school reforms during XX – beginning of the XXI century, that provided for: transition on new one, higher level of existing is maintenance of school education, realization of national ideas, there system gumanisation, the system of gumanisation the educational maintenance, textbooks, methods, grant to them expressive cultural, developing and communicative direction.

Key words: *reformation of education, curricula, maintenance of school education, education level, standard of school.*

УДК 378.635.5.113

Олег Прохоров

ПРОБЛЕМИ МОНІТОРИНГУ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ

У статті здійснено історичний аналіз педагогічного моніторингу освітнього процесу, розкрито роль і значення педагогічного моніторингу в забезпеченні якості навчального процесу, підготовці конкурентноздатних фахівців.

Ключові слова: *педагогічний моніторинг, облік, освітній процес.*

Процеси державотворення, що відбуваються в Україні сьогодні, спричинили істотні перетворення в системі освіти. Оскільки завданням ВНЗ є не просто дати студентам той чи інший обсяг знань і умінь, а й сформувати таку людину, котра здатна творчо мислити, приймати рішення, виробити свою позицію в житті, свій світогляд, ставлення до себе й інших і вміння адаптуватися до умов життя, нагальною стала проблема перебудови й підвищення ефективності навчального процесу.

У системі ВНЗ України домінує навчально-адміністративний контроль, характерною ознакою якого є епізодичність одержування інформації, неопрацьованість науково обґрунтованих показників і критеріїв оцінки діяльності студентів і викладачів. Корекція гуманізації освітнього процесу здійснюється, в основному, за допомогою системи заохочення й стягнення без опори на науково обґрунтовані критерії оцінки його якості, що характеризує формально-констатуючий характер освітнього процесу. В Україні поки що не існує централізованої системи педагогічного моніторингу, діяльність якої регламентувалась би відповідними законодавчими актами або іншими нормативними документами. Тому дана проблема є досить актуальною.

Дослідження проблеми моніторингу, передумови становлення якого формувалися з початку XX століття, з'явилися в російській педагогіці в 90-х роках минулого століття (В. Беспалько, В. Кальней, А. Майоров, С. Шишов). В Україні в останні роки вчені активно досліджують питання пов'язані з якістю освіти, зокрема О. Бєлкін, В. Загвязінський, В. Євдокимов, Т. Лукін, О. Пєхота, І. Прокопенко.

Мета статті полягає в дослідженні проблеми педагогічного моніторингу як засобу гуманізації освітнього процесу, якості освітніх послуг.

На наш погляд, найбільш повно усі функції й завдання освітнього моніторингу розкриті у визначенні, що дано в "Кратком толковом словаре "Основы педагогических технологий". У даному виданні педагогічний моніторинг визначається як процес безперервного науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного спостереження за станом, розвитком педагогічного процесу в цілях оптимального вибору освітніх цілей, завдань і засобів їх рішення [13, с. 15]. Таким чином, у ході дослідження нас будуть

особливо цікавити педагогічні концепції спостереження за ходом освітнього процесу і його результати.

Одним із перших педагогів, які займалися питаннями діагностики учнів, був Н. Лесгафт. Використовуючи більш ста психологічних термінів, він визначив чотири типи особистості школяра: доброзичливий тип; м'яко-забитий тип; злісно-забитий; пригноблений тип. Ґрунтуючись на запропонованій типології, Н. Лесгафт розробив цілий ряд прийомів і методів, що застосовувалися в педагогічній практиці в залежності від типу особистості [9, с. 190].

У 20-30-х роках минулого століття дослідження проблем педагогічної діагностики і стану освітнього процесу в основному проводилися в рамках педології, ними займалися П. Блонський, К. Кузнєцов, П. Рудик, А. Залкінд, А. Калашников, Л. Одинцова, А. Пчелко та ін. Педологія (від грец. πδϊζ - дитина і λόγοζ учення) буквально – наука про дітей. Термін педології введений американцем О. Хрисманом. Педологія не є цілісною теорією, вона включає в себе набір психологічних, біологічних і соціальних концепцій стосовно розвитку дитини [16, с. 121].

Педологія називала біогенетичний закон загальним законом розвитку дітей. П. Блонський відзначав, що розвиток дитини є результатом взаємодії двох чинників – спадковості й умов життя [3, с. 166]. При цьому пропонувалося користуватися даними про спадковість тільки як загальним фоном. У ході вивчення умов життя дитини П. Блонський пропонував звертати особливу увагу на її економічне становище й вплив родини. Процес вивчається з внутрішньоутробного розвитку, включає аналіз параметрів росту, стандартизацію беззубого дитинства і розумового розвитку дитини [3, с. 170]. Підсумкова схема педагогічного обстеження за П. Блонським містила такі позиції: спадковість; умови життя й середовища; здоров'я; антропометричні дані; тестування інтелектуальне й педагогічне [3, с. 178].

Одним із основних практичних методів освітньо-виховної роботи, який сприяє організації досвіду дитини, його накопиченню і росту, А. Пчелко називає *облік* [17, с. 579]. Завдання обліку складалися з розвитку в дитини свідомості того, що в процесі роботи необхідно перевіряти й контролювати себе, а по завершенні тієї чи іншої справи потрібно вміти критично поставитися до роботи, уміти розкрити помилки й недоліки в минулому і на підставі аналізу зробити висновки. А. Пчелко пропонує два види обліку: усна й письмова перевірка та облік колективної роботи [17, с. 582].

Для звітних документів використовувалися предметні облікові картки і кругові зошити. Якщо перші велися безпосередньо викладачем, який проводив відповідні навчальні заняття, то другі велися кожним учнем класу по черзі. Підсумки підводилися шляхом заключних бесід і

колективних письмових робіт, а в школах 2-го ступеня – шляхом звітних конференцій. Для обліку роботи колективу використовувалися також виставки: тематичні, напівсеместрові, річні [17, с. 583].

Одним із методів обліку, що впливає на постановку педагогічного процесу і веде до підвищення його продуктивності, П. Рудик називає метод завдань [18, с. 586], що припускає таку організацію шкільного педагогічного процесу, при якій учень у своїй роботі виконує певні завдання. Останні будуються, з одного боку, у передбаченні такого обліку, з другого боку, так, щоб виконання їх сприяло розвитку самостійних творчих навичок. Облік виконання завдань оцінюється за кількісними та якісними параметрами. Облік вважався одним із основних методів в організації освітньо-виховного процесу не тільки у школах, а й у ВНЗ. А. Калашников зазначав, що робота у вищому навчальному закладі повинна супроводжуватися постійним обліком досягнень як окремого студента, так і однорідної групи, а також об'єктивною оцінкою цих досягнень [8, с. 236]. Основними показниками обліку вважалися: середнє арифметичне отриманих облікових даних, середнє відхилення показника окремого учня від середнього арифметичного і медіана – середній показник у ряді результатів іспитів кожного.

Описуючи метод тривалих спостережень, П. Рудик наводить такі основні напрямки спостереження за учнями: усна мова, читання, письмо, трудові процеси, ігри і фізичні вправи, математика, природознавство, суспільствознавство, рівень самостійності учня, позашкільне життя, соціальне життя; при цьому він зазначає, що метод не може мати масового застосування через громіздкість і неможливість вести систематичне спостереження більш ніж за 2-3 учнями [18, с. 592]. Як більш ефективний метод він пропонує застосування системи тестів і стандартів. "Під стандартами розуміється кількість роботи, зробленої в даний час із цим ступенем якості середнім учнем даної вікової групи" [18, с. 592]. При цьому учений зазначає, що цей метод не може дати остаточного педагогічного діагнозу учня і лише сприяє визначенню правильних напрямків у вивченні окремих сторін особистості школяра.

Нам уявляються надзвичайно цікавими зазначені форми й методи дослідження ходу освітнього процесу. Вони дозволяли диференційовано підійти до оцінки пізнавальних і моральних якостей особистості учня, розвивали елементи самоаналізу й самоконтролю, сприяли об'єктивній оцінці діяльності кожного учасника освітнього процесу. І цілком зрозуміло, що таке ставлення до особистості не могло бути сприйняте терпимо з боку партійних ідеологів того часу, не укладалося в систему виховання "нової людини" і, як наслідок, у 1936 р. вийшла відома постанова ЦК ВКП (б) "Про педагогічні перекручення у системі Наркомпросів", яка у властивій тому часу манері піддала "нищівній критиці" діяльність

педологів у школі. Для передачі духу постанови досить привести кілька фраз із її тексту, у яких педологія називається "антинауковою неосвіченою теорією", а самі педологи "недовченими" [15, с. 364]. Постанова прописувала не тільки скасувати ланку педологів у школах, але й вилучити з обігу всі педологічні підручники й книги. Коментарій ЦК КПРС, який був даний у 1985 р., називає цю Постанову "важливою" та "корисною", стверджуючи, що саме вона допомогла "впоратися" з "недоліками" у педагогіці [15, с. 364].

Твердій регламентації піддавалася і діяльність вищої школи. У Постанові СНК СРСР і ЦК ВКП (б) від 23 червня 1936 року "Про роботу вищих навчальних закладів і про керівництво вищих шкіл" зазначається, що директива партії й уряду про єдиноначальність директорів вищих навчальних закладів не виконується: єдиноначальність директорів порушується адмініструванням із боку громадських організацій [15, с. 352]. Постанова скасувала поточний облік успішності; усі вищі навчальні заклади зобов'язані були одноманітно, як того вимагала постанова, організувати освітній процес.

Вплив цих документів на розвиток педагогічної науки й практики був дуже значним. Вивчали учнів у процесі їх навчання й виховання І. Каїров, В. Куфаєв, С. Ріверс, О. Ільїнська; в 1947 році основним методом обрали спостереження та такі додаткові методи: аналіз творів учнів; індивідуально-групові бесіди з учнями, у яких виясняється їх ставлення до різних явищ життя та мотиви їх особистої поведінки. Вони цілковито виключили можливість використання в роботі тестів, анкет, назвавши такі методи "антинауковими" [6, с. 6].

І. Каїров визначає таку програму вивчення учнів: 1) успішність учня, і його ставлення до навчальних занять; 2) загальний розвиток учня; 3)дисципліна й навички культурної поведінки; 4) суспільне обличчя учня; 5) вольові якості учня [6, с. 6].

Засобами спостереження О. Ільїнська називала: а) ознайомлення з родиною учня, його домашнім побутом і оточенням; б) зв'язок із лікарем із питань здоров'я учня; в) особисте спостереження за учнем під час навчальних занять на уроках, у позакласній роботі і поза школою – на вулиці, в домашній обстановці; г) проведення з учнями індивідуальних і колективних бесід з різних питань, які допомагають вивчити особистість учня чи особливості колективу; д) проведення бесід з іншими вчителями про учня; ознайомлення з письмовими зауваженнями вчителів, їхніми відгуками про роботу учня й оцінками; є) ознайомлення з письмовими й практичними роботами учнів з різних предметів; є) ознайомлення з участю учнів у гуртках, у виконанні важких завдань; бесіди про прочитані книги; ж) спостереження за учнями членами колективу, виявлення їх громадської ролі в колективі [8, с. 60].

Зазначені критерії та способи спостереження й вивчення учнів мають свої раціональні сторони, однак ми вважаємо, що їх не можна назвати відповідними гуманістичній парадигмі організації освітнього процесу. По-перше, саме спостереження більш схоже на підглядання за учнем, сам він виключений з цього процесу і цілком перебуває під владою тієї людини, що проводить за ним педагогічне спостереження. По-друге, критерії спостереження ідеалізовані і дуже високий ступінь суб'єктивності в ході відображення певних фактів поведінки учня. По-третє, сам механізм проведення такого педагогічного спостереження вимагає ведення досить великої документації, що саме по собі неможливо для викладачів-практиків і неминуче веде до формального ставлення до роботи. Але разом із тим необхідно відзначити, що зазначене нами дослідження – одна з деяких спроб організації систематичного спостереження за ходом освітнього процесу.

На цій же методологічній основі були побудовані й рекомендації з організації обліку в практичній діяльності вчителя, викладені в навчальному посібнику для вищих педагогічних навчальних закладів і університетів, виданому в 1948 році за редакцією І. Каїрова. У ньому рекомендувалося педагогам-практикам спостерігати: як учні слухають пояснення; як відповідають на уроках; як виконують письмові домашні завдання; яку активність виявляють під час занять [14, с. 187].

На основі усіх своїх спостережень над учнем, а також даних, отриманих у бесідах із батьками, вчителю необхідно було скласти практичні характеристики на кожного учня. Крім цього, він повинен був вести щоденник, у який вносилися записи з таких позицій: 1) записи основних даних про учнів при прийомі до школи і при перевірці охоплення загальним навчанням; 2) оцінки про успішність чи оцінки знань учнів з окремих предметів, їх поведінка й старанність; 3) реєстрація відвідування школи учнями; 4) записи змісту шкільних занять.

Вивчення педагогічної літератури 50-60-х років минулого століття дозволяє зробити висновок, що вказані напрямки практичної роботи вчителів не тільки не набули свого подальшого теоретичного й практичного розвитку, але й у визначеному ступені були згорнуті. Так, якщо Д. Сафронов у 1966 р., розглянувши елементи роботи класного керівника, пропонував для спостереження за поведінкою учня, ведення щоденника вихователя то вже 1968 року Н. Болдирев відмічає, що ведення щоденника вихователя бажано, але не обов'язково. У ті роки як основна форма спостереження за ходом освітнього процесу активно застосовувався контроль. М. Купрін розумів під контролем пред'явлення державних вимог до змісту рівня та результату роботи кожного вчителя й учня [10, с. 3]. Він пропонував такі методи контролю: 1) вивчення документації – зошити, класні журнали, щоденники учнів, контрольні роботи; 2) бесіда з

учителем; 3) вивчення знань учнів під час спостереження за уроками учителя; 4) особисте опитування (проводиться директором і завучем); 5) усне опитування; 6) письмова перевірка; 7) графічна перевірка (креслення схем за раніше вивченим матеріалом); 8) практична перевірка.

Необхідно відмітити, що система контролю протягом 60-70-х років минулого століття постійно удосконалювалася й розвивалася. У плані нашого дослідження викликає інтерес система критеріїв контролю, запропонована Е. Маліночкою. Прагнучи ввести кількісні характеристики якості роботи педагогічного колективу, автор пропонує такі критерії: кількість випускників школи, які вступили до вищих навчальних закладів; кількість випускників випускних класів, які вступили до технікумів; кількість випускників школи, які пішли працювати відразу після закінчення школи; кількість випускників школи, які залишилися незадіяними; кількість випускників, які вступили у спеціальні навчальні заклади за профілем, обраним у період навчання у школі; зміна відсіювання учнів; зміна кількості учнів, які палять; зміна кількості учнів, які займаються ранковою зарядкою; зміна кількості учнів, які не виконують домашнє завдання; зміна кількості грубих порушень дисципліни; зміна кількості прогулів; зміна кількості читачів шкільної бібліотеки; зміна кількості прочитаних учнями книг за розділами; зміна кількості учасників гуртків [12, с. 6].

Про силу виховних заходів і ефективність виховної роботи автор пропонує судити за зміною: кількості зіпсованих за місяць меблів; кількості учасників предметних гуртків; кількості порушень дисципліни; кількості невиконаних домашніх завдань: кількості учнів, які активно виступають на зборах; кількості активних учасників художньої самодіяльності; кількості металобрухту, макулатури, що збирається, за один недільник; кількості учнів з ослабленим здоров'ям; кількості учнів, що активно виконують громадські доручення; врожайності культур на шкільній навчально-дослідній ділянці, показників якості виконаних робіт; кількості учасників диспутів, читацьких конференцій; кількості порушень порядку на зборах; кількості випущених стінгазет, фотомонтажів, виготовлених стендів, альбомів; кількості питань, які ставляться на лекціях, доповідях, у бесідах [12, с. 21].

Ми вважаємо, що самі по собі запропоновані критерії оцінки роботи викладацького складу й ефективності виховної роботи мають багато раціональних елементів. Однак акцентування уваги тільки на кінцевих результатах, відсутність науково обґрунтованих методів їх досягнення призводить, як правило, до зворотних результатів, коли учень вже не має визначального значення в процесі педагогічної діяльності, а запропоновані критерії при усій своїй конкретності досить абстрактні. Перераховані нами критерії викопують зовнішню контрольну функцію і не сприяють розвитку

самоконтролю особистості. Домінування цієї тенденції у системі контролю призвело до негативних соціально-психологічних наслідків, коли в суспільстві став наростати соціальний песимізм і апатія. На початку періоду ці процеси зовнішньо не проявлялися, але в 70-80-ті роки минулого століття став помітним їх руйнівний вплив на всю систему освіти.

У той час пошук і удосконалення методів спостереження за ходом освітнього процесу проводився тільки в рамках науково-педагогічних досліджень. Необхідно більш конкретно проаналізувати методи науково-педагогічних досліджень і можливість їх використання в ході педагогічного моніторингу.

Називаючи одним з основних методів – *спостереження,* Ф. Корольов визначає його, як метод пізнання педагогічних явищ на основі їх безпосереднього сприйняття. Його головним завданням є накопичення фактів, фіксація їх істотних сторін і моментів [11, с. 30]. Ш. Ганелін, Є. Голант, Т. Конникова, К. Радіна, Г. Щукіна вважають, що спостереження – це насамперед організоване, цілеспрямоване сприйняття цілісного педагогічного процесу. Вони звертають увагу на важливість у процесі спостереження визначення своєрідних «упізнаних точок», фіксація яких при спостереженні виявляє найбільш істотні моменти досліджуваного об'єкта. Л. Занков також вважає, що в основі спостереження як методу науково-дослідної діяльності лежить цілеспрямоване й планомірне сприйняття предметів і процесів [7, с. 61]. У ході аналізу запропонованих визначень можна зробити такий висновок: у них відсутня вказівка на те, що спостереження повинно носити насамперед "науково упорядкований характер" [4, с. 349]. Щодо відмінностей наукового спостереження Л. Виготський зазначав, що на відзнаку від повсякденного воно припускає: заздалегідь установлений добір фактів, які йому (спостереженню) підлягають; класифікацію спостережуваних фактів; установлення зв'язку між окремими групами фактів: описання фактів, і їх пояснення [4, с. 349].

Відзначаючи, що учень ніде й ніколи не повинен підозрювати про те, що він є об'єктом спостереження, Л. Виготський попереджає й про недоліки методу спостереження в процесі педагогічної діяльності. Вони, на його думку, полягають у роздвоєності уваги, що вимагається від учителя й вихователя, коли він, будучи одночасно психологом та педагогом, повинен не тільки займатися своїм ділом, але і спостерігати та у відволіканні уваги учителя відразу багатьма чи кількома учнями [4, с. 353].

Труднощі методу спостережень полягають і в значних затратах часу на його проведення. Р. Гурова зазначає, що затрати часу на проведення спостереження в природних умовах розподіляються приблизно в такий спосіб. Якщо на все дослідження дається 600 годин, то з них 100 годин іде

на безпосереднє спостереження, 200 годин на запис, 200 годин на аналіз результатів і 100 годин на складання звіту [5, с. 217].

Метод дослідження особистості, коли учень ставиться у певні умови, в яких йому пропонують ті чи інші завдання для оцінки окремих сторін його особистості, Л. Виготський називає *експериментально-психологічним.* Оцінюючи значущість цього методу для практичної педагогічної діяльності, він зазначає, що істотним недоліком його є складність одержання правильних висновків, тому що в ході психолого-педагогічного експерименту учень ставиться в спеціальні умови і немає точної впевненості, що у звичайних обставинах він буде поводитися так само [4, с. 356]. Як більш прийнятний метод для педагогічної практики пропонується використання *природного експерименту,* методологічну основу проведення якого розробив О. Лазурський. Сутність цього методу полягає в синтезі спостереження й експерименту, що дозволяє уникнути негативних сторін попередніх методів і зберегти їх позитивні якості [4, с. 356].

Надалі відбувся деякий відхід від основних вимог і методів природного експерименту. Л. Занков визначає експеримент як спостереження, здійснюване в спеціально організованих умовах. Його застосування в науковому дослідженні дає можливість пов'язати певні сторони процесу і розкрити причини, які обумовлюють необхідність даного явища [7, с. 91]. Ш. Ганелін, Є. Голант, Т. Конникова, К. Радіна, Г. Щукіна вважають, що експеримент припускає втручання в навчально-виховний процес, перетворення умов, у яких протікає досліджуване явище. При експерименті одні умови підсилюються, інші виключаються, треті послабляються. Ф. Корольов називає педагогічним експериментом активне втручання дослідника у досліджуване ним явище [11, с. 33]. Він пропонує такі типи експерименту: констатуючий експеримент, в ході якого вивчаються наявні педагогічні явища; перевірковий, уточнювальний експеримент, коли перевіряється гіпотеза, створена у процесі усвідомлення проблеми; творчий, що перетворює і формулює, у процесі якого констатуються нові педагогічні явища, створюються нові організаційні форми й методи навчання й виховання; лабораторний [1, с. 33].

Р. Гурова виділяє такі основні види *соціально-педагогічного експерименту:* 1) економіко-педагогічний експеримент, метою якого є вивчення форм економічного життя суспільства і їх впливу на виховання; 2) психолого-педагогічний соціальний експеримент, який полягає у вивченні психічного розвитку учня в різних умовах життя й у різних колективних зв'язках та відносинах; 3) правовий виховний експеримент, який виявляє причини злочинності та вивчає вплив різних форм правових стверджень на виховання; 4) власне соціально-виховний експеримент, який ставить собі за

мету вивчити вплив різних факторів громадського життя і різних суспільних відносин на виховання [5, с. 228].

Як одну з важливих складових експерименту, В. Антипова, Ю. Бабанський, Г. Бокарьова, В. Ільїн, В. Харьковська виділяють діагностичну функцію, вводячи поняття *діагностичний експеримент* [2, с. 38]. Основними вимогами до такого експерименту є такі:

1. Експериментатор повинен досить повно, всебічно й об'єктивно проаналізувати систему, у якій проводиться експеримент, дати характеристику не тільки об'єкту, але і суб'єктам впливу, охарактеризувати не тільки засоби впливів, але і стан відносин, взаємодій між суб'єктом і об'єктом.
2. Необхідно одночасно фіксувати вплив системи засобів, що перевіряється, на всі основні підструктури особистості учня.
3. Під час експерименту необхідно фіксувати витрати часу й зусилля вчителів і учнів на досягнення одержаних результатів.
4. Треба одночасно оцінювати зміну показників, які цікавлять, у всіх учнів класу: при дидактичному експерименті - зрушення з усіх навчальних предметів, при експериментах виховного плану - зрушення в різних сторонах вихованості.
5. Експеримент повинен ретельно плануватися, організовуватися, в його ході має відбиватися динаміка процесу, а не тільки кінцеві результати.
6. Висновки щодо експерименту повинні у максимально можливій мірі кодифікуватися [10, с. 6].

Значна увага до розгляду методів *спостереження* і *діагностичного експерименту* зумовлюється їх важливістю для ходу проведеного дослідження. Крім названих методів науково-дослідної роботи в загальноосвітніх школах, у педагогічній літературі 60-70-х років минулого століття приводяться також такі методи: анкет і інтерв'ю, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду [11, с. 32]; бесіди, вивчення шкільної документації та учнівських робіт, монографічного вивчення дітей, аналоги, формалізації, моделювання соціометрії [5, с. 217], порівняльних досліджень [5, с. 236].

Необхідно відзначити, що названі методи науково-дослідної роботи є методологічною основою проведення педагогічних досліджень у вищому навчальному закладі. На теоретичному семінарі, проведеному у Москві 25 жовтня 1974 року, зазначалося, що основними методами досліджень у вищій школі є теоретичний аналіз, спостереження, експеримент, бесіди, письмові опитування (анкетування), вивчення результатів діяльності студентів і вихованців, вивчення педагогічної документації, порівняльно-історичний метод. При цьому відзначалося, що одним з головних завдань дослідника є перевірка того, при яких умовах, у системі якого варіанта психолого-педагогічного впливу можна досягти рішення головної

проблеми – поєднання спеціально-дослідного й повсякденно-практичного вивчення особистості студента, і на цій основі – виховання й розвитку необхідних професійних якостей. Без цього навряд чи можна уявити значущість будь-якого дослідження в галузі педагогіки вищої школи. Рішення цієї проблеми є одним з головних завдань педагогічного моніторингу. Таким чином, можна зробити висновок, що ідея педагогічного моніторингу виникла в 70-х роках минулого століття у результаті пошуку шляхів вирішення проблеми співвідношення науково-дослідного та повсякденно-практичного вивчення розвитку особистості студентів і всього освітнього процесу в цілому.

Подальша робота щодо удосконалення методів дослідної діяльності проводилась у рамках пошуку "поєднання основ теорії та практики" [1, с. 13]. Г. Александров виділив три основні групи методів науково-дослідної роботи у вищому навчальному закладі:

1. Методи емпіричного дослідження: спостереження, порівняння, вимір, експеримент.

2. Методи, використовувані як на емпіричному, так і на теоретичному рівні: абстрагування, аналіз та синтез, індукція та дедукція, моделювання, історичний та логічний методи наукового пізнання.

3. Методи теоретичного дослідження: перехід від абстрактного до конкретного, ідеалізація, формалізація, аксіоматичний метод [1, с. 15]. Систематизовані методи дослідної роботи у вищій школі представлені Г. Александровим у такій схемі:

Значну увагу дослідники у 70-ті роки минулого століття приділяли методу *моделювання*. Л. Фрідман визначає моделювання як загальнонауковий метод дослідження будь-яких явищ, що полягає в побудові та дослідженні особливих об'єктів (систем) – моделей (речових чи знакових) інших об'єктів – оригіналів чи прототипів [19, с. 109]. Процес дослідження будь-якого об'єкта (явища, системи) методом моделювання Л. Фрідман поділив на чотири етапи:

1. Спочатку об'єкт дослідження вивчається звичайними для даної науки теоретичними та емпіричними методами.

2. Для рішення проблеми, що виникла у ході вивчення об'єкта, вибирають чи будують інший об'єкт – модель першого (оригінала).

Вибравши чи побудувавши модель оригіналу, роблять дослідження вихідного завдання і вирішують його специфічними для побудованої моделі методами.

4. Нарешті, рішення дослідного завдання, проведене на третьому етапі і сформульоване мовою моделі, перекладають на мову оригіналу [19; с. 109].

Запропонований метод набуває подальшого розвитку у ході пошуку нормативних вимог до підготовки спеціалістів у вищому навчальному закладі. У ці роки розробляються моделі спеціалістів, з орієнтацією на які

корегуються навчальні плани й програми, удосконалюються системи практичної підготовки студентів і розвитку їх комунікативних якостей.

Таблиця 1

Методи педагогічного дослідження у теорії вищої школи

Методи теоретичного дослідження	Вивчення й узагальнення педагогічного досвіду	Методи експериментального дослідження	Моделювання і математичні методи
	Приватні методи	Загальні методи	
Особисті спостереження, проведення анкетування, бесіди з викладачами й студентами, вивчення планованої навчально-методичної и іншої документації		Природний і лабораторний експерименти, навчальний експеримент, експеримент, що констатує, дослідна робота	
Форми		**Приватні методи і прийоми**	
Усебічне вивчення кафедри. вищого навчального закладу, творчі семінари, картотека педагогічного досвіду. Форми впровадження педагогічного досвіду		Спостереження, бесіда, анкетування, організація певних ситуацій; дослідне заняття; прийоми «зрізів»; рівняння умов; перехресного вивчення та ін.	

Викликає інтерес методика, запропонована В. Копелєвим і Ю. Дмитрієвим щодо оцінки спеціалістів. Грунтуючись на вимогах моделі-фахівця, вони запропонували оцінювати кожну якість і групу якостей за п'ятибальною системою оцінок: вища оцінка (5) ставиться, якщо якість виявляється постійно; вище середньої (4) – якщо якість виявляється часто (майже завжди); середня оцінка, вона ж нормальна (3), – якщо кількість проявів І відсутності якості приблизно рівні; нижче середньої (2) – якщо якість виявляється рідко; нижча (1) – якщо якість виявляється дуже рідко чи не виявляється зовсім. Застосовуючи *метод експертних оцінок* і розроблені ними формули, ці науковці визначали загальну оцінку особистості, що дозволила зробити такі висновки: а) якщо загальна експертна оцінка випускників дорівнює нормативній оцінці або перевищує її, то це може означати: а) відповідність оцінюваних випускників посадам, які вони займають; б) відповідність підготовки фахівців сучасним вимогам; в) гарна якість освітнього процесу у вищому навчальному закладі; б) якщо загальна експертна оцінка випускників нижче нормативної і наявні нижчі оцінки за основними якостями, то це може означати, що: а)

випускники не завжди відповідають своїм професійним і посадовим обов'язкам; б) організація освітнього процесу у вищому навчальному закладі знаходиться не на належному рівні; в) підготовка фахівців не відповідає запропонованим вимогам [9, с. 23]. Із проведеного історичного аналізу проблеми слід зробити такі *висновки:*

У 20-30-х роках минулого століття спостереження за ходом освітнього процесу в загальноосвітньому і вищому навчальному закладах проводилося на методологічній основі, розробленій у рамках педології. Основним методом його проведення був облік, що дозволяв не тільки організувати переривистий процес спостереження за розвитком особистості учня, але і створювати умови самоаналізу й самокорекції кожного учасника освітнього процесу. Під впливом ідеологічних факторів метод обліку був замінений контролем, критерії й проведення якого було зорієнтовано не на особистість учня, а на досягнення певних, як вважалося, соціально-значущих результатів. Даний підхід призвів до зайвої формалізації й відчуження результатів педагогічної діяльності від особисто-значущих життєвих орієнтирів учнів.

Спостереження за ходом освітнього процесу в 50 - 60-ті роки минулого століття проводилося, як правило, у рамках науково-педагогічних досліджень, однак ефективність впливу їх результатів на практичну педагогічну діяльність призвела в 70-ті роки минулого століття до постановки проблеми їх взаємодії й взаємовпливу. Саме в цей період, на нашу думку, виникла ідея педагогічного моніторингу як безупинного, науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного спостереження за станом і розвитком освітнього процесу. Методологічною основою проведення педагогічного моніторингу є система методів і технологій, розроблена у процесі удосконалення науково-педагогічних досліджень. Однак у теоретичному й практичному аспектах проблема організації педагогічного моніторингу не розроблена.

1. Александров Г. Общая характеристика методов педагогического исследования в высшей школе // Методы педагогических исследований в высшей школе. – Уфа, 1976. – 184 с.
2. Антипова В., Бокарева Г., Ильин В. О методах диагностики уровня развития потребности в знании у школьника. – Ростов на Дону: Ростовский ГУ, 1972. – С. 22-38.
3. Блонский П. Возрастная педология // Педагогическая энциклопедия под редакцией Калашникова А.Г. – М.; Работник просвещения, 1929. – 1т.
4. Выготский Л. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991 – 480 с.
5. Гурова Р. Применение социологических методов в педагогических исследованиях // Проблемы методологии педагогики и методики исследований. – М.: Педагогика, 1971. – 352 с.
6. Изучение учащихся в процессе их обучения и воспитания. – М.: Изд-во академии педагогических наук, 1947. – 80 с.
7. Занков Л. О предмете и методах дидактических исследований. – М.: Изд-во академии педагогических наук РСФ СР, 1962. – 140 с.

8. Калашников А. Высшее педагогическое образование в РСФСР // Педагогическая энциклопедия под. ред. Калашникова А.Г. – М.:, «Работник просвещения», 1930. – 3 т. – 895 с.
9. Комаровский Б. Русская педагогическая терминология. – М.: Просвещение, 1969. – 314 с.
10. Копелев В., Дмитриев Ю. Методология, методы и процедура иссполь зования оценки качества подготовки специалистов //Оценка качества подготовки специалистов. – М.: Изд.-во МГУ, 1977. – 96 с.
11. Королев Ф. Методы педагогических исследований // Педагогика. Учебное пособие для студентов пединститутов. – М.:, Просвещение, 1968. – 526с.
12. Малиночка Э. Способы математического изображения педагогических фактов и явлений. – Краснодар: Изд-во Кубанского ГУ, 1971. – 39 с.
13. Освітні технологій: Навчально-методичний посібник // За редакцією О.М.Пєхоти. – К.: А.С.К., 2001.– 255с.
14. Полонский В. Методы исследования в педагогике //Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. // Гл.ред. В.В.Давидов. – М.: «Большая Российская энциклопедия», 1993 – 608 с., ил. Т. 1А. – М. – 1993.
15. Постановление ЦК ВКП (б) от 4 июля 1936 года «О педагогических извращениях в системе Наркомпросов» // КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций пленумов ЦК. – М., 1985. – Т. 6.-432 с.
16. Психологічний словник. За ред. В.І.Войтенко. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.
17. Пчелко А. Учет работы в школе и оценка результатов педагогического воздействия // Педагогическая энциклопедия под. ред. Калашникова А.Г. – М.:, Работник просвещения, 1929. – 1т.
18. Рудик П. Метод заданий //Педагогическая энциклопедия под ред. Калашникова А.Г. – М.: Работник просвещения, 1929. – 1т.
19. Фридман Л. Использование моделирования и измерения в психолого педагогических исследованиях. – Уфа, 1976. – 184 с.

The author makes a historical analysis of pedagogical monitoring of educational process. The article reveals the role and importance of pedagogical monitoring to ensure the quality of educational process and training of competitive specialists.

Keywords: *pedagogical monitoring, account, educational process.*

УДК 378.147.111

Евгений Пузырев

ОСОБЕННОСТИ РУКОВОДСТВА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Стаття присвячена проблемі самоорганізації практичного досвіду студентів технічних вузів, яка являє собою систему. Увага акцентується на ролі викладача в організації самостійної роботи на репродуктивному, продуктивному та творчому рівнях.

Ключові слова: *самостійна робота студентів, самоорганізація практичного досвіду, управління пізнавальною діяльністю.*

Одним из противоречий в деятельности высшей школы является противоречие между необходимостью превращения студентов в адекватных субъектов собственного учения посредством продуманной системы самостоятельных работ и доминированием в учебном процессе

будуватися на засадах глибокого аналізу психологічних і педагогічних досліджень щодо взаємозалежності віку дитини та її готовності до навчання.

1. Карбовнічек І. Початкове навчання в перспективі Європейської інтеграції // Початкова школа. – 2003. – № 12. – С. 52-54.
2. Локшина О. Оцінювання успішності учнів початкових шкіл у Західній Європі // Початкова школа. – 2002. – № 6. – С. 54-57.
3. Проскура О. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками: Навч. посіб. для студентів педагогічних факультетів. – К.: Освіта, 1998. – 199 с.
4. Савченко О. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.

The article is devotes to the problem of determination of optimum age of child's entry to school, taking into account experience of organization of studies in the primary classes of some foreign countries.

Key words: *studying process, primary education, entering age to school, studying readiness, experience of foreign countries.*

УДК 371.1

Віра Ковальчук

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДИРЕКТОРА ШКОЛИ ДО ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

У статті розкрито окремі аспекти формування професійної готовності директора школи до ефективного управління навчальним закладом.

Ключові слова: *форми, методи уравління, професійна готовність, директор школи*

Сучасні тенденції розвитку незалежної України висунули перед загальноосвітньою школою якісно нові завдання. Вони вимагають створення принципово нових науково обґрунтованих форм і методів управління, застосування яких давало б змогу досягти бажаних кінцевих результатів.

Нова модель управління повинна бути демократичною, відкритою, державно-громадською, базуватися на принципах гуманізму, ініціативи, свободи вибору, відповідальності, поєднання колегіальності із самоврядуванням й одноосібним управлінням.

Головна мета управлінської діяльності полягає у забезпеченні умов для навчання, виховання і розвитку особистості всіх членів колективу з гуманістичних позицій, створенні передумов для її самовдосконалення й самореалізації у суспільному житті. Сутністю процесу управління є цілеспрямований вплив на людей для досягнення поставленої мети. За твердженнями В. Петренка, М. Данилюка управління – це "мистецтво

впливу на людей, а через них – на інші ресурси об'єкта управління з метою досягнення запланованих цілей".

Науковці, які досліджують проблеми управлінської діяльності, визначають процес управління як сукупність таких функцій: планування, організація роботи, координація і регулювання, активізація і стимулювання, облік, контроль, аналіз, оцінка. Однак, єдиного твердження щодо кількості принципів управління немає.

У сучасних умовах існує цілий ряд причин, які стоять на перешкоді створення єдиної "системи управління". Зокрема, часта зміна цілей і завдань освітянської галузі, незавершеність законодавчої бази, непідготовленість керівників до системної управлінської діяльності. Як свідчить практика, керівники навчальних закладів здебільшого не мають відповідної професійної підготовки до управління, вони є учителями різних предметів. Крім того, є випадки несвоєчасного забезпечення керівників навчальних закладів потрібною інформацією, яка є основною ланкою ефективного управління. Інформаційне забезпечення може стати ефективним інструментом в руках керівника тільки тоді, коли своєчасно доводяться і опрацьовуються програмні, нормативні документи, методичні рекомендації, новинки педагогічної науки і передового досвіду через системно сплановані наради, семінари керівників закладів.

Тому сьогодні керівник кожного педагогічного колективу повинен замислитись над створенням оригінальної організаційної структури управління, формувати свій власний стиль керівництва, спираючись на загальні основи управління, зокрема на наукове, творче осмислення мети і завдань управління, глибоке знання проблем сучасного навчально-виховного закладу, перспектив його розвитку, знання умов діяльності і творчого потенціалу колективу.

Ефективність управління навчально-виховним закладом залежить від багатьох факторів, серед яких великої ваги набуває стиль керівництва директора, педагогічного та учнівського колективів. Теоретичними засадами стилю управління, на думку Н. Островерхової, є: закономірності управління, єдині вимоги до підлеглих, специфіка сфери конкретної діяльності керівника, соціально - психологічні риси виконавців. У стилі керівника синтезуються його індивідуальні риси, а також особливості колективу, яким він керує. Тому за стилем діяльності колективу можна визначити стиль його керівника [4, 61].

Якими ж якостями має володіти директор сучасної школи? На думку Є. Березняка директор школи повинен бути "компетентним, розуміти свої функціональні обов'язки, творчо їх здійснювати, знати потенційні можливості своїх заступників, учителів і вихователів, розумно їх використовувати», мати педагогічну спрямованість, нахил до педагогічної професії, любов до дітей, розуміння їх інтересів, психології вчителя, учня,

должен лично указать студенту на ошибки в усвоении, причины их появления, должен разъяснить студенту , что делать, чтобы их не было.

Второй период – период самоорганизации. В этом периоде уже не требуется непосредственного участия преподавателя в процессе формирования знаний, навыков и умений, однако, его опосредованные управляющие воздействия целесообразны. Этот период и должен явится периодом самостоятельной работы. Управляющее воздействие преподавателя при этом должно осуществляться косвенно через структуру и содержание материала, которые необходимо усвоить студентам.

Преждевременный перевод студентов с периода начальной организации на период самоорганизации вызывает лишь иллюзию самостоятельности, а на самом деле и чаще всего ведет к потере того незначительного опыта, который был сформирован в обучении. Этот вывод наглядно проиллюстрирован кривыми формирования деятельности студента в различных условиях (рис. №1). На графике по оси ординат показано качество усвоения учебной информации, которое оценивается коэффициентом усвоения знаний (Кά), а по оси абсцисс – время формирования знаний различного качества (t).

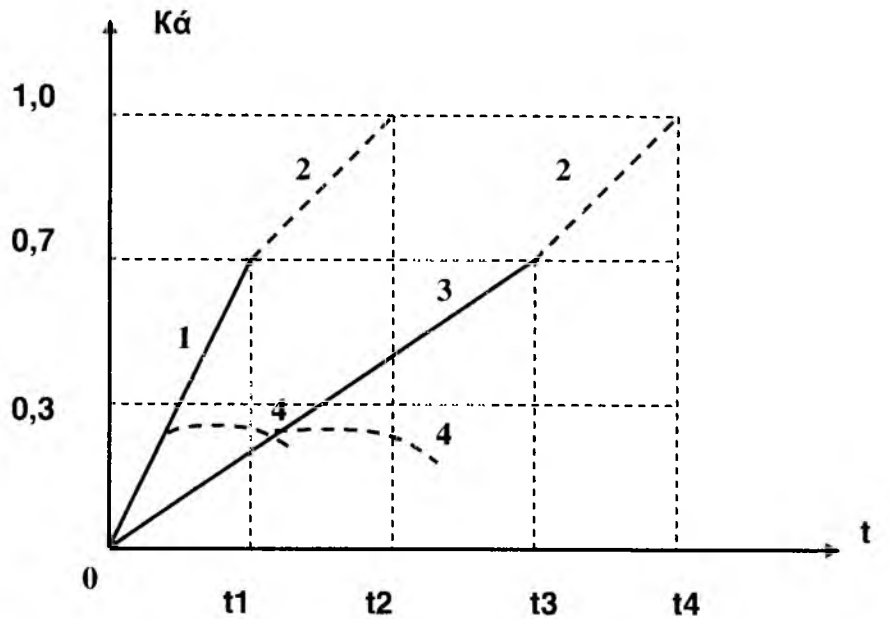


Рис. №1. График изменения качества усвоения знаний во времени

Кривая 1 до значения Кά=0,7 является наиболее крутой, а время t1 – наиболее коротким, что является по мнению В.П. Беспалько и М.К.

Асаналиева [2, 64-68; 4, 104-105] наилучшим способом начальной организации опыта, по сравнению с другой (кривая 3). При Кά=0,7 достигается начальная организация опыта, а дальнейшее его совершенствования идет по линии 2.

При Кά>0,7 угол наклона линии 2 во всех случаях примерно одинаков.

Если добавить, что линия 1 изображает процесс управляемой познавательной деятельности, линия 3- процесс неуправляемой деятельности, линии 4 – деградацию опыта, а линии 2, как это следует из графика, безразличны к управлению, то можно ответить на вопрос о том, когда целесообразно включать студентов в самостоятельную учебную деятельность. Очевидно, что до завершения периода начальной организации опыта этого делать не следует.

Таким образом, самостоятельная работа студентов технического вуза по усвоению определенного содержания учебной информации будет представлять собой систему, если она будет разбита на ряд этапов, каждый из которых осуществляется после завершения периода начальной организации опыта в ходе последовательного формирования знаний в соответствии с законом иерархии их усвоения. Это означает, что целесообразно организовывать и проводить самостоятельную работу с учетом процесса усвоения знаний на репродуктивном, продуктивном и творческом уровнях. Преподаватель, организуя процесс усвоения знаний на требуемом уровне, должен неоднократно включать студентов в самостоятельную работу. При этом самостоятельная работа на каждом этапе должна иметь свою частно-дидактическую цель, предопределяющую условия организации учебной деятельности студентов и моделирующую их будущую профессию.

1. Артюшина М. Організація самостійної роботи студентів з теоретичним матеріалом за умов інноваційного навчання // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 1 – С. 91.-95.
2. Асаналиев М.К. Технология измерения результатов самостоятельной познавательной деятельности студентов // Открытое образование. – 2006. – № 1(54). – С.64-68.
3. Белкин Е.Л., Корнеев Л.П., Теребулина Н.А. Педагогические основы организации самостоятельной работы в вузе. – Орел: ОФМИП, 1989. – 65 с.
4. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж, ВГУ, 1977. – 304 с.
5. Власенко А.Б. Організація самостійної роботи студентів під час вивчення психології в інституті післядипломної освіти // Вісник НТУУ "КПІ": Філософія, психологія, педагогіка. – 2003. – № 3(9) – С. 95-101.
6. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Уч. пособ. – К.: Вища школа, 1990. – 248 с.
7. Сенашенко В., Жалнина М. Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы // Высшее образование в России. – 2006. – № 7. – С.103.
8. Смірнова М.І. Цілі організації самостійної роботи з іноземної мови студентів економічних вищих закладів освіти // Вісник НТУУ "КПІ": Філософія, психологія, педагогіка. – 2005. – № 3(15) – С.135-140.

The article deals with the problems of selforganization of students' practical experience in technical universities as a system. Attention is consentrated on the teacher's role of independentent work on the reproductive, productive and creative levels.

Key words: *independent work of students, self organization of practical experience, management cognitive activity.*

УДК 378.147

В'ячеслав Різник

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто основні проблеми сучасної підготовки фахівців економічних спеціальностей до професійної діяльності у вищій школі.

Ключові слова: *вища освіта, професійна підготовка, інтенсифікація навчання, активізація навчальної діяльності, фундаменталізація освіти, індивідуалізація навчальної діяльності.*

Система професійної підготовки, яка існує сьогодні, не забезпечує належної готовності випускників до практичної діяльності. Молодий фахівець економічних спеціальностей, який отримав основний багаж знань після закінчення навчального закладу потребує немало часу для адаптації до умов професійної діяльності на конкретному місці. Зважаючи на це, потрібно вдосконалювати як сам процес навчання у вищій школі загалом, так і технології підготовки фахівців економічного профілю до професійної діяльності зокрема. Але це, в свою чергу, вимагає, перш за все, з'ясування основних проблем сучасної професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах.

Професійній підготовці майбутніх фахівців економічних спеціальностей присвячені дослідження Г. Ковальчук (активізація навчання), І. Полєщук (впровадження ігрових форм навчання), В. Стасюк (особливості професійної підготовки у комплексі "школа-вищий навчальний заклад"), С. Тарасової (підготовка студентів до управлінської діяльності), Л. Дибкової (реалізація індивідуального підходу до студентів) та ін. Проте окремі аспекти професійної підготовки студентів економічних спеціальностей потребують додаткового вивчення, зокрема сучасні проблеми професійної підготовки та педагогічні умови, які дадуть змогу реалізувати дані проблеми і підвищити ефективність фахової підготовки студентів економічних спеціальностей.

Метою даної статті і є з'ясування основних проблем сучасної професійної підготовки студентів економічних спеціальностей в умовах вищої школи.

Існуюча система професійної підготовки економістів ВНЗ робить основні акценти на чисто професійну складову навчання, де знання, уміння і, в певній мірі, навики є критерієм успішності навчання студентів і результативності їх професійної підготовки. Тоді як молодий фахівець стикається у процесі трудової діяльності крім проблем професійних (рівень його знань, умінь і навичок) з проблемами психологічного і соціального характеру. Виникає необхідність розглядати процес професійної підготовки як полівалентний процес, так як вона на відміну від інших процесів життєдіяльності людини може проявлятися не в одній, а в різних сферах діяльності. Звідси особливу увагу у професійній підготовці майбутніх економістів у ВНЗ потрібно приділяти формуванню готовності до майбутньої професійної діяльності роблячи акцент на цьому феномені протягом всього періоду підготовки.

Зростання попиту на висококваліфікованих спеціалістів підвищує вимоги до якості професійної підготовки спеціалістів, чинить тиск на системи освіти та є сильним фактором їхніх змін та адаптації [6, с. 13]. Визначення основних напрямів розвитку освіти в суспільстві, що розвивається під впливом глобалізаційних процесів неможливе без урахування світових тенденцій розвитку університетської освіти. Серед таких тенденцій дослідники виокремлюють:фундаменталізацію освіти, яка має суттєво підвищити її якість; випереджальний характер усієї системи освіти, її спрямованість на вирішення проблем та завдань постіндустріальної цивілізації, на розвиток творчих здібностей людини; індивідуалізація навчальної діяльності, що має здійснюватися з урахуванням мінливого характеру ринку праці, потреб, уподобань, особистісних якостей майбутнього фахівця [7, с. 18].

Традиційний досвід професійної підготовки фахівців, який і досі переважає у вузах, базується на засвоєнні та відтворенні студентами відповідних знань. Крім того, поширені у вузі пасивні форми навчання відводять студентові роль імітатора або коментатора практичної діяльності, а не її організатора, конструктора, творця. Серйозним недоліком професійної підготовки в сучасних умовах, на думку Г. Ковальчук, є те, що нині ВНЗ не навчає своїх студентів принципів колективної роботи, хоча зараз практично всі види людської діяльності є колективними, договірними [6, с. 3].

Завданням університету є не тільки надання студентам системи знань, умінь та навичок економіста, а й забезпечення розвитку особистості кожного студента. Процеси навчання та становлення особистості нероздільні, вони повинні бути послідовними і безперервними, щоб забезпечити здатність до управлінської та підприємницької діяльності, оновлення знань, підтримування рівня кваліфікації, налагодження ділових

контактів, індивідуальної і колективної творчості, володіння психотехнікою саморегуляції в напружених ситуаціях [2, с. 32].

Важливою проблемою у навчально-виховному процесі ВНЗ є особистісна орієнтація професійної підготовки майбутніх спеціалістів, спрямована не тільки на засвоєння студентами знань, умінь, навичок і форм поведінки, а й на формування певної структури особистісних якостей. Важливо, щоб уже у процесі навчання студенти оволоділи системним баченням майбутньої діяльності, сприймали події як компоненти єдиної системи діяльності, яка включає пов'язані між собою напрямки роботи. Це положення визначає актуальність пошуку шляхів інтеграції змісту і форм професійної освіти, завдяки яким забезпечується формування інтегрованих професійних якостей студентів – майбутніх фахівців.

Інформаційний вибух і сучасні темпи приросту наукової інформації, яку потрібно встигнути передати студентам за час навчання, спонукає викладачів шукати нові педагогічні прийоми. Одним із таких прийомів є інтенсифікація навчальної діяльності. Інтенсифікація навчання – більший обсяг навчальної інформації, що передається студентам при незмінній тривалості навчання і без зниження вимог до якості знань. Удосконалення змісту передбачає: раціональний добір навчального матеріалу з чітким виділенням у ньому основної та додаткової частин; перерозподіл за часом навчального матеріалу з тенденцією до викладання нового навчального матеріалу на початку заняття; концентрацію аудиторних занять на початковому етапі засвоєння курсу з метою вироблення основи знань, необхідних для плідної самостійної роботи; раціональне дозування навчального матеріалу для багаторівневого опрацювання нової інформації. Зокрема, беручи до уваги те, що процес пізнання розвивається не за лінійним, а за спіральним принципом; забезпечення логічної послідовності нової та вже засвоєної інформації, активне використання нового матеріалу для повторення та більш глибокого засвоєння інформації; економне й оптимальне використання кожної хвилини навчального часу.

Удосконалення методів навчання забезпечується: а) широким використанням колективних форм пізнавальної діяльності (парна та групова робота, рольові й ділові ігри тощо); б) виробленням у викладача відповідних навичок з організації керування колективною навчальною діяльністю студентів; в) застосуванням різних форм та елементів проблемного навчання; г) вдосконаленням навичок педагогічного спілкування, що мобілізують творче мислення студентів; ґ) індивідуалізацією навчання при роботі в студентській групі й обліком особистісних характеристик при розробці індивідуальних завдань та виборі форм спілкування; д) прагненням до результативності навчання й рівномірного просування всіх студентів у процесі пізнання незалежно від

початкового рівня їх знань та індивідуальних здібностей; є) знанням і використанням новітніх наукових даних у сфері і соціальної та педагогічної психології; є) застосуванням сучасних аудіовізуальних засобів, технічних та інформаційних засобів навчання [7, с. 94].

Інтерес у професійній освіті викликають активні методи навчання, сутність яких у створенні дидактичних і психологічних умов, що сприяють проявові інтелектуальної, особистісної та соціальної активності студентів. Одним із шляхів удосконалення навчального процесу вчені вважають ширше використання методів активного навчання. А. Петровський під активізацією процесу навчання розуміє цілеспрямовану діяльність викладача, що скерована на розробку й використання такого змісту, форм, методів і прийомів, засобів навчання, які сприяють підвищенню інтересу, активності, творчої самостійності студентів у засвоєнні знань, формуванні вмінь і навичок використання їх на практиці [1, с. 197]. Які б методи навчання – активні, інтенсивні чи проблемні – не застосовувалися для підвищення ефективності вузівського навчання, важливо створити такі психолого-педагогічні умови, в яких студент може зайняти активну особистісну позицію та повністю проявити себе як суб'єкт навчальної діяльності. Професійна підготовка сучасної молоді залежить переважно від рівня сформованості професійних інтересів. На думку дослідників інтереси не просто виступають як ланцюжок нахилів і прагнень, а також як система стимулів, що виражає ставлення особистості до професійної діяльності, сприяє розвитку кругозору, надбанню професійних знань, поліпшує пізнавальну активність, викликає прагнення оволодіти професійною справою, служить однією з найважливіших умов творчого ставлення до професії [4, с. 48-49].

Вимогою сучасної вищої школи є відпрацювання навичок корпоративної роботи студентів. Це пов'язано з тим, що сучасна підприємницька діяльність побудована на колективній (командній) роботі персоналу, яка базується не тільки на спільній меті, а й на системі прийнятих моральних цінностей, певній філософії дій, спрямованій на досягнення глобальної місії підприємства. Тому пропонується стимулювати спільну роботу студентів під час аудиторних та позааудиторних занять шляхом колективного розв'язання господарських ситуацій, виконання колективних проектів, тощо [1, с. 28].

На думку О. Гаврилюк кінцевою метою професійного навчання є адаптація людини до змін умов і технологій суспільного виробництва. Природно, що найбільш загальним критерієм оцінки результату професійного навчання є конкурентоспроможність випускників професійної школи на ринку праці, здатність задовольняти сьогоденні та перспективні потреби економіки та суспільства [3, с. 68]. Таким чином, включення сфери освіти в систему ринкових відносин вимагає оновлення

її змісту та вдосконалення методик. Основні напрями таких трансформацій вищої освіти в галузі економіки передбачають перш за все інтеграцію освіти з практичною діяльністю й наукою, перехід від валового навчання до посилення індивідуального підходу, розвитку творчої особистості спеціаліста в колективі.

1. Базилевич В. Сучасна економічна освіта: Україна і Болонський процес. – К.: Знання, 2006. – 326с.

2. Береза А. Організація самостійної та індивідуально-консультативної роботи в нових умовах/ Індивідуалізація навчального процесу як провідна складова модернізації вищої економічної освіти: Зб. матеріалів науково-метод. конф. 31 січня-2 лютого 2006 р.: У 2т. / А. М. Колот та ін (ред. кол); Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана. К.: КНЕУ, 2006. – Т.1. – 2006. – 410с.

3. Гаврилюк О. Нові технології навчання – ефективний шлях забезпечення високої кваліфікації спеціалістів // Рідна школа. – № 6. – 1998. – С. 67-71

4. Дунець Л., Дунець О. Формування професійних інтересів у майбутніх фахівців // Рідна школа. – 2001. – № 1. – С. 48-49.

5. Ковальчук Г. Активізація навчання в економічній освіті: Навч. посіб. – Вид. 2-е, доп. – К.: КНЕУ, 2005. – 298 с.

6. Колот А. Фундаменталізація та індивідуалізація навчального процесу як провідні тенденції розвитку освітньої діяльності/ Індивідуалізація навчального процесу як провідна складова модернізації вищої економічної освіти: Зб. матеріалів науково-метод. конф 31 січня-2 лютого 2006 р.: У 2т. /А. М. Колот та ін. (ред. кол); Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана. – К.: КНЕУ, 2006. – Т.1. – 2006. – 410с.

In the article are considered the basic problems of modern preparation of specialists of economic specialties to professional activity at higher school.

Key words: *higher education, professional preparation, intensification of studies, activation of educational activity, thorough of education, individualization of educational activity.*

УДК 37.037: 371.71 "1919-1939"

Лариса Сливка

ВИХОВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ЯК СКЛАДНИК НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ МІЖВОЄННОЇ ДОБИ XX СТОЛІТТЯ

У статті порушено актуальну проблему розбудови національної школи – реалізація оздоровчої парадигми освіти. На основі вивчення і творчого осмислення позитивного здобутку минувшини представлено окремі аспекти науково-практичного досвіду освітян Західної України 1920-х – 1930-х років з виховання здорового способу життя школярів. Здійснено стислий аналіз Пластового закону на предмет виокремлення тих настанов, що передбачають дотримання пластуном здорового способу життя. Акцентовано на необхідності якнайширшого вивчення та впровадження окресленого досвіду в теорію і практику національного виховання школярів.

Ключові слова: *здоров'я, здоровий спосіб життя, пластун.*

Сьогодні, на сімнадцятому році існування незалежної України, й надалі актуальними залишаються проблеми державного будівництва, серед яких однією з найгостріших є проблема розбудови національної школи. Становлення України як самостійної держави, утвердження національної системи виховання передбачає і створення умов для особистісного становлення і творчої саморегуляції підростаючого покоління, формування позитивної мотивації дітей та молоді на здоровий спосіб життя.

Як відомо, здоров'я населення є інтегральним показником суспільного розвитку країни, відображенням її політичного, соціально-економічного та морального стану, могутнім чинником формування демографічного, економічного, трудового потенціалів держави й суспільства.

Нинішній акцент на новій оздоровчій парадигмі освіти віддзеркалює стійку тенденцію до погіршення здоров'я дітей та молоді і пов'язаний із цим пошук методів і шляхів його збереження, зміцнення та формування "за умови створення здорового середовища, психологічного комфорту й системно організованої оздоровчої виховної роботи" [1, с. 6]. Отже, сьогодні, коли освіта і здоров'я "є взаємодоповнюючими компонентами успішного повсякденного буття дітей і молоді" [14, с. 1], педагогіка прямо ставить питання про виховання здорового способу життя школяра, тобто формування його як відповідального суб'єкта психофізичного й духовного розвитку, здатного до самопізнання та самоактивності щодо збереження і зміцнення здоров'я, маючи при цьому для досягнення цієї мети адекватні наукові принципи для відповідної організації освітньої практики.

Відтак виховання здорового способу життя школярів посідає важливе місце у системі педагогічної діяльності, розглядається як пріоритетний напрям освітньо-виховного процесу, "програмно-цільова основа праці вчителя; педагогічна технологія формування, збереження та зміцнення здоров'я учнів" [13, с. 8].

Виходячи з того, що теоретичною основою будь-якої виховної діяльності, головною її метою в наш час є національно-культурний зміст, виховання дітей "у дусі природно-історичного розвитку нашого народу" (Ю. Руденко), звернення до своїх національних коренів, традицій, етнопедагогіки, оскільки справжнє виховання не може існувати "поза традиційною культурою певної нації" (Г. Лозко), розробка сучасних методик залучення школярів до здоров'ярозвивальних занять, принципово нові технології виховання здорового способу життя своїми витоками здебільшого повинні сягати не лише цивілізаційних домінант в освіті, а й етнокультурних і народнопедагогічних здобутків.

З огляду на те, що успіх школи у вихованні зростаючого покоління забезпечується єдністю народної і наукової педагогіки, вітчизняної і світової історії, національного і загальнолюдського, вважаємо, що

запорукою розвитку української школи мають стати глибоке осмислення нами власної історії та врахування позитивного здобутку минувшини.

Актуальність нашого дослідження, крім іншого, визначена й чинною потребою інтеграції виховних можливостей школи задля вдосконалення змісту навчально-виховної діяльності щодо збереження, зміцнення та формування здоров'я школярів, результативність якої неможлива без вивчення і творчого осмислення досвіду, накопиченого попередніми поколіннями впродовж століть штучної територіальної розмежованості України.

Для дослідження загальнотеоретичних аспектів проблеми виховання здорового способу життя методологічне значення має масив праць науковців сьогодення, вагоме місце серед яких посідають розвідки, що висвітлюють ретроспективу різних аспектів досліджуваної проблеми в контексті історичного відтинку часу. Цим питанням присвячено окремі праці (Ф. Александер, В. Бичков, Л. Вишничук, А. Грандо, А. Надточаєв та ін.), підрозділи дисертацій (В. Бобрицька, Л. Вострокнутов, С. Горбунова, Н. Деделюк, С. Омельченко, Л. Сущенко та ін.), наукові статті (О. Ващенко, В. Вогралик, С. Кириленко, В. Лавриненко та ін.).

Водночас кількість праць, де увага науковців зосереджена власне на вивченні національного досвіду виховання здорового способу життя є невеликою.

Важливою для розбудови національної школи в Україні є історія шкільництва на західноукраїнських землях у 1919-1939 рр., оскільки саме тут за умов чужоземного панування педагоги, громадсько-просвітні діячі обстоювали й розвивали пріоритетні напрями освіти, з-поміж яких особливо вирізняється виховання здорового способу життя молоді. Проте поряд із ґрунтовними розвідками різних аспектів історії української педагогіки Західної України означеного періоду до сьогодні відчутний дефіцит праць, присвячених порушеній проблемі.

Окремі її аспекти вже були предметом вивчення та аналізу (Я. Боднар, О. Вацеба, Н. Гнесь, Т. Пантюк, О. Півень, Б. Трофим'як та ін.), однак вони висвітлювали головно питання фізичного виховання. У зв'язку із цим відсутня цілісна й об'єктивна картина процесу виховання здорового способу життя на західноукраїнських землях в 20-30-х роках XX ст.

Тому *метою статті* є висвітлення окремих аспектів науково-практичного досвіду освітян Західної України 1920-1930-х років з виховання здорового способу життя школярів.

Незадовільний стан здоров'я українського населення краю та його санітарно-гігієнічне невігластво вимагали кропіткої, цілеспрямованої та систематичної роботи в цьому плані, яка покладалася насамперед на школу як найбільш масову і значущу в усій освітній системі. Звідси й окреслювалися роль і значення народної школи щодо виховання здорового

способу життя: "Коли зважимо, що народня школа є інституцією, через яку мусить перейти кожний горожанин, коли завважимо, що народня школа є кузнею, в якій вироблюється душа і тіло громадянина, що здоровля народних мас – це здоровля Нації, так зрозуміє кожний, що на пропаганду гігієни в народніх школах треба особливу звернути увагу" [6, с. 68], "Школа, маючи змогу корисно впливати на дитину у ділянці гігієни будня, покласти може підвалини цілої санаційної праці, оздоровлення побуту" [10, с. 131].

Навчально-виховна діяльність у контексті збереження і зміцнення здоров'я школярів та прилучення їх до здорового способу життя охоплювала різні аспекти і розглядалася у комплексі функціонування різних чинників освітнього простору.

Історичні джерела засвідчують, що наприкінці XIX – на початку XX ст. у Західній Україні на основі творчого розвитку педагогічної науки викристалізувалися головні теоретичні ідеї щодо народного шкільництва та національного виховання молоді. Однак утілити тоді всі ці педагогічні ідеї в життя тільки через існуючі українські школи в силу відомих причин (різке скорочення українських шкіл, наступ на українську духовну культуру та історичну спадщину тощо) було дуже важко. За таких умов у розв'язання "шкільного" питання включалися дедалі ширші кола української громадськості, яка змушена була шукати позашкільні інституції для виховної роботи з молоддю. Цей процес зумовив виникнення численних товариств та інституцій, члени яких поряд з різними видами суспільної діяльності активно культивували і здоровий спосіб життя. Однак молодь в силу своїх вікових та психологічних особливостей не завжди знаходила у "дорослих" товариствах умови для "руху й забави", оскільки вони не враховували їх вікові та психологічні особливості й запити.

У цьому контексті варто згадати слова Л. Бачинського, який наголошував, що є багато "професорів, які були зовсім злими виховниками, скорше ремісниками свого фаху" й поруч з тим, є багато молодих людей, "які недавно самі покинули шкільну лавку, а взірцево вели й успішно закінчили наложене на них виховне завдання". На думку Л. Бачинського, справжній виховник "повинен зуміти знижити себе до рівня молоді, знати психольогію її, любити її, уміти бавитися, знати, як доцільно відбувати прогулки, вести теоретично-практично-показову науку, створити веселий, але карний настрій, бути добрим, але щоб усі радо виконували його доручення" [12, арк. 3-5].

Отже, залучення молоді до активної участі в процесі національно-культурного відродження та суспільно-корисної праці в інтересах України та її народу вимагали створення відповідних молодіжних виховних структур. Потужним струменем громадського руху щодо виховання

молоді виступили, як відомо, молодіжні організації, які у Західній Україні були репрезентовані такими товариствами, як "Пласт", "Січ", "Луг", "Сокіл" та ін.

Українські молодіжні товариства об'єднувала загальна виховна мета – "виховати фізично й морально свідомих спадкоємців" "традиційної дійсності" через "уздоровлення відносин родинного, товариського й суспільного життя" [7]. Значна увага товариств була зосереджена на вихованні здорового способу життя, оскільки їх очільники виходили з того, що перемогу в розбудові держави здобуває той, хто краще фізично і духовно вихований і підготовлений. Найвиразніше цю ідею передає одне з основних гасел товариства "Сокіл": "У здоровому тілі – здорова душа!".

Молодіжні товариства пропагували здоровий спосіб життя через різноманітні форми виховної роботи: "ведення руханки і спортивних вправ і змагань", організацію тренувань, лекцій, театральних вистав, краєзнавчі прогулки (мандрівки), видання часописів і підручників, присвячених спортові, руханці (фізичній культурі) й освіті тощо [9]. Особливою сторінкою в діяльності сокільських, січових, а згодом і лугових осередків у контексті досліджуваної проблеми є їх боротьба спільно із товариством "Відродження" проти пияцтва та куріння тютюну. Через часописи, співбесіди, виступи активісти молодіжних товариств переконували українську громадськість краю, а особливо молодь, про шкідливий вплив алкогольних напоїв та куріння на здоров'я людини. Актуалізований корпус джерел засвідчує, що там, де поставало, наприклад, товариство "Луг", "там не ставало місця на п'ятики, біятики і авантюри", "там гомонів майдан піснею, бадьоро вибивався крок під звуки рідної пісні" [4].

Особливої уваги в контексті досліджуваного питання потребує висвітлення організаційно-педагогічних засад діяльності "Пласту", які, за словами дослідника Б. Савчука, є оригінальним синтезом філософсько-ідеологічних поглядів, унікальною педагогічною системою та чітко окресленим способом життя [8, с. 3]. На основі врахування практичного досвіду та передових ідей європейської та української педагогічної науки, "Пласт" виховував новий тип українця, широко застосовуючи плекання здоров'я через заохочення до активного руху на свіжому повітрі і до дбайливості про своє тіло. Зміст тілесного виховання складався із вправ, ігор та забав (справжньою енциклопедією ігор для дітей та молоді можна вважати книжку Петра Франка "Гри та забави" (Львів, 1913)), "що повинні були органічно поєднувати зміцнення здоров'я та м'язів із сталенням духу та свідомості" [8, с. 57].

Велика увага у виховній системі "Пласту" приділялася дотриманню правил особистої гігієни. Так, пластуни повинні були, зокрема, знати загальну будову і "чинности" людського тіла, знати "засади гігієни, щоденного життя, праці, руху, відживлювання, одіжжя, взуття, мешкання",

"розуміти і приноровити в практиці засади гігієни під час прогулки, сталого таборування (на довгий протяг часу)", знати, що таке інфекційні недуги ("висипкові", туберкульоз, тиф та ін.), які їх симптоми, "в який спосіб ширяться", вміти ізолювати хворих та провести дизенфекцію помешкання, одягу тощо, знати дизенфекційні засоби та способи їх застосування, вміти "заховуватися" від невідомих недуг і епідемій та ін. [11, арк. 52].

Пластовий закон	***Життєві навички, що сприяють здоров'ю***
Пластун є братерський супроти всіх пластунів та приятельський супроти інших людей	*Життєві навички, що сприяють духовному та психічному здоров'ю:* – позитивне ставлення до себе, інших людей (самоусвідомлення та самооцінка)
Пластун є справедливий: уміє оцінити заслуги інших людей	*Життєві навички, що сприяють соціальному здоров'ю:* – уміння визнавати внесок інших у спільну роботу (навички спільної діяльності й співробітництва)
Пластун є чемний: поводиться гарно супроти кождого чоловіка	*Життєві навички, що сприяють соціальному здоров'ю:* –уміння розуміти почуття, потреби і проблеми інших людей; – уміння зважати на почуття інших людей; – уміння виявляти допомогу і підтримку (навички співпереживання)
Пластун все доброї гадки і веселий: навіть у найтяжчих обставинах життя не тратить надії і не попадає в розпуку	*Життєві навички, що сприяють духовному і психічному здоров'ю:* – віра в те, що ти є господарем свого життя; – установка на успіх (мотивація успіху і тренування волі)
Пластун є врівноважений: при всяких нещастях і небезпеках задержує рівновагу духа	*Життєві навички, що сприяють духовному і психічному здоров'ю:* – уміння впоратися з тривогою; – уміння переживати невдачі; – уміння контролювати прояви гніву (навички самоконтролю)

Джерела: *[Бібік Н., Коваль Н. "Основи здоров'я" в початковій школі: методичний коментар // Початкова школа. – 2005. – №10. – С.42-47; Тисовський О. Життя в пласті. – Львів, 1921. – 158 с.].*

Вважаємо за доцільне вдатися до стислого аналізу Пластового закону з тим, щоб з-поміж чітко проголошених основних засад щодо плекання фізичного здоров'я виокремити ті настанови, що охоплюють й інші складові здоров'я, та співставити їх із сучасним трактуванням життєвих навичок, що сприяють здоров'ю *(див. таблицю 1)*. Отже, можемо говорити

про те, що Пластовий закон у своїй основі передбачав дотримання пластуном такого способу життя, який сприяв би збереженню здоров'я в усіх його аспектах – фізичному, соціальному, психічному, духовному, відтак, вважаємо за доцільне максимально впроваджувати в навчально-виховний процес сучасної школи ці аксіоми Пластового закону, які трактують проблему виховання здорового способу життя особистості в комплексі.

Заслуговують на увагу й пластові іспити, під час яких необхідно було: "знати небезпеку свавільного, нездорового життя та шкідливість нікотини й алькоголю", "на протязі 10 хвиль вести Пау-Вау (гутірку) (бесіду. - *Л.С.*) про плекання здоровля й сили", "знати, яке значіння для очей має купіль в холодній воді й сам це стало примінювати – два рази денно", "при ватрі вести Пау-Вау на тему плекання очей, та виказувати небезпеку затрати зору через читання дуже дрібного друку, або при слабім світлі, або лежма на сонці", "щоденно полокати ніс слабим сільним розчином, набираючи в жменю, втягаючи носом, а устами виплюваючи", "вміти удержати ноги в доброму стані та вміти через масаж, натирання оливою й купелі зробити тіло спосібним до бігу", "під час літніх місяців ходити в таборі виключно в штанцях, так довго, доки його лице, руки, ноги, шия, груди й плечі не наберуть смаглявої, горіхової краски", вміти "запобігати удареві сонця через мащення тіла оливою", "вести Пау-Вау про свіжий воздух як лічничий середник і вияснити, яке значіння має для нашого тіла світло сонця" тощо [3].

Підтвердженням того, що пластові іспити сприяли, наприклад, розвитку уваги, пам'яті та інших показників психічного здоров'я людини, слугують актуалізовані історичні джерела. Так, в одній із статей, присвяченій пластовим випробуванням, читаємо: "Коли йдете вулицею, старайтеся на один погляд ока оцінити, скільки вікон має сей або той дім ... скільки гудзиків находиться на сурдуті ... особи, що стоїть напроти вас ... скільки яблок висить на даній галузці, скільки платків має квітка ..." [2, с.24]. Дослідники історії "Пласту" акцептують на тому, що важливою змістовою характеристикою пластового виховання та стилю життя, "є велике емоційне навантаження – романтика, життєрадісність ... непоборний оптимізм та великий життєвий чин". З огляду на відому істину "молодість – це не вік, а стан душі", "Пласт" цю духовну і фізичну молодість мав дати на усе життя [8, с. 55].

Тож не дивно, що більшість статей пластових видань пройняті духом оптимізму, романтизму, віри у краще майбутнє, що є свідченням психічного і духовного здоров'я їх дописувачів: "Мені вільно думати самій про себе. Мені вільно будувати собі життя самій. Як то добре. Можу здобути у ньому все. Все є до здобуття для мене – молот і скрипка, перо, ланцет і книги всі, з котрих вільно вибрати все, що хочу знати й уміти.

Світ мій – бо я маю крила вільні. Я можу обняти душею моєю всі дари Краси, всі сили Весни – бо я є дитина природи. Хочу жити, так хочу жити повним розмахом крил, повним віддихом грудей! На бурі й негоди біжу з радісним сміхом – бо то є моє життя ..." [15, с. 9-10]; "Життя обридло би ... якби ціле було цукром; сіль є гірка коли брати її саму, але коли вживаємо її в страві, додає смаку мясові. Труднощі є сіллю життя. І коли хто навчиться так трактувати життя, не оминатиме трудів і невигод і не почуватиметься нещасливим, коли вони його стрінуть у житті... шукатиме за ними, визиватиме їх до змагання ..., знаходитиме найвище вдовілля й щастя в побіді над ними" [5, с. 16].

Зазначимо, що авторами цих рядків були підлітки, юнаки й дівчата, які, як бачимо, були наснажені оптимізмом, упевненістю у майбутньому, а також у тому, що зможуть побороти труднощі, що стануть успішними у житті. Певній частині сучасної молоді бракує цього, тому актуальним видається нам ширше упровадження в освітню практику виховної методики "Пласту". До речі, теоретики "Пласту" обстоювали ідею, що "усмішка і погідне життєве наставлення перемінюють т.зв. "великі нещастя" в звичайні перепони, які по поконанні їх приносять ще й вдовілля": "Пластун ніколи не нарікає на труднощі ані не жаліється на другого, ані не кидає прокльонів, коли йому щось невдасться, але іде посвистуючи із усміхом на лиці" [5, с. 17]. У зв'язку з цим, зважаючи на цінність віднайдених нами джерел, удамося до більш розлогого цитування думок теоретиків і практиків "Пласту", що панорамно відображають його виховну методику, цінність якої для нашого сьогодення є очевидною, незаперечною і актуальною: "У нашім прямуванню до перероблення нашої психіки, психіки східного раба, на психіку свободолюбного західного европейця чи англьо-американця в великій помочі можуть нам стати наші перші пластуни, козаки-запорожці"; "Хто ж з нас не захоплювався і не захоплюється їхньою життєрадістю й веселістю? Чиж думи й перекази козацькі не наводять сотки примірів на те?"; "І коли ми пишемо й говоримо про те, що українські пластуни багато дечого перейняли чи може повинні переняти від козаків, то... здається, першим, що ми повинні від них брати, є ця саме риса характеру, те погідне наставлення життєве, яке каже змагатися з перегонами не з нехіттю й ненавистю до праці раба, але з охотою й радісним сподіванням на побіду... це є охота до життя, охота радіти кожною теперішною хвилькою життєвих приємностей"; "Така радісна охота ловити летючу мить життя була у наших козаків і це теж треба нам, їхнім нащадкам, старатися собі присвоїти" [5, с. 17-19].

Усе вищезазначене дозволяє зробити висновки про те, що, втілюючи у практику своєї діяльності національну ідею, чільники молодіжних товариств Західної України за міжвоєнної доби ХХ ст. достатньо уваги відводили питанням, дотичним до виховання здорового способу життя

підростаючого покоління. В умовах сучасної України цей досвід потребує якнайширшого вивчення та впровадження в теорію і практику національного виховання школярів.

1. Жабокрицька О. Педагогічні умови виховання основ здорового способу життя підлітків у позакласній діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2004. – 20 с.
2. Іваницький С. На шляху до духовного удосконалення // Молоде життя. Журнал Українського Пласту. – Львів, 1930. – Ч. 1. – С. 24; Ч. 2. – С. 18-19.
3. Кум-Кума. Проба племені // Молоде життя. Журнал Українського Пласту. – Львів, 1930. – Ч. 4. – С. 7-11; Ч. 5/6. – С. 8-9.
4. Лугова організація // Вісті з Лугу. – Львів, 1933. – Ч. 1. – С. 1-11.
5. Падох Я. Бі-Ні про радість життя // Молоде життя. Журнал Українського Пласту. – Львів, 1930. – Ч. 5/6. – С. 15-19.
6. Про пропаганду гігієни в школі // Рідна школа. – 1934. – Ч. 4-5. – С. 68.
7. Савицький Р. Світогляд сучасної молоді // Рідна школа. – 1937. – Ч. 7. – С. 95.
8. Савчук Б. Український Пласт. 1911-1939. – Івано-Франківськ: Лілея – НВ, 1996. – 264 с.
9. Статут руханково-спортового товариства "Сокіл". – Львів, 1935. – 18 с.; Статут Українського руханково-спортового товариства "Луг". – Львів, 1933. – 16 с.
10. Філяс О. Школи та поширення гасел гігієни серед громадянства // Перший український педагогічний конгрес. 1935. – Львів: Накладом Товариства Рідна школа, 1938. – С.115-133.
11. ЦДІАУ у м.Львові, ф.389 (Верховна пластова команда, м.Львів, 1911-1939), оп.1, спр.18 (Інструкції з організації роботи таборів), 62 арк.
12. ЦДІАУ у м. Львові, ф. 389 (Верховна пластова команда, м. Львів, 1911-1939), оп. 1, спр. 19 (Підручник "Готовність" для пластунів-новаків, складений Бачинським Леонідом), 28 арк.
13. Філіпп'єва О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіровоградський держ. пед. ун-т імені Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2008. – 20 с.
14. Шаповал Т. Валеологічне виховання старших підлітків у позашкільних навчальних закладах еколого-натуралістичного профілю: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2006. – 20 с.
15. Я, пластунка // Молоде життя. Журнал Українського Пласту. – Львів, 1930. – Ч. 1. – С. 9-

The article raises a vital problem of the development of the national schooling – the problem of the realization of the sanitary paradigm of education.On the basis of learning and creative comprehension of the positive experience of the past some aspects of the scientific and practical experience of the West Ukrainian teachers of 1920-s – 1930-s in educating the pupils' healthy way of life are presented. The tough analysis of the Scouts' law dealing with the resolutions about scouts' keeping the healthy way of life is made. The main attention is paid to the necessary of the deep learning and introduction of this experience info the theory and practice of the national upbringing of the pupils.

Key words: *health, healthy way of life, scouts.*

УДК 378.937

Ганна Сомбаманія

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

У роботі представлено результати історико-педагогічного аналізу особливостей організації науково-дослідної підготовки майбутніх фахівців у процесі їхнього навчання у вітчизняних вищих навчальних закладах. Особливої уваги приділено виокремленню етапів розвитку вищої школи щодо підготовки наукових кадрів, а також виявy и систематизації найбільш дієвих форм і методів організації науково-дослідної роботи студентів під час їхнього навчально-пізнавальної діяльності та у позааудиторний час.

Ключові слова: *організація науково-дослідної роботи, наукова творчість, науково-дослідницька підготовка майбутніх фахівців.*

У зв'язку з необхідністю входження національної системи вищої освіти в європейський освітній простір, першорядного значення набуває розвиток у вищих навчальних закладах фундаментальних наукових досліджень, залучення до них усіх учасників навчально-виховного процесу, підвищення вимог до результатів науково-дослідницької роботи, забезпечення високої якості наукової продукції та ін. Здійснення цього, як наголошено в Національній доктрині розвитку освіти в Україні в XXI ст., посилить роль науки як органічної частини освіти, базового елемента і рушійної сили її розвитку, а також зумовить суттєві зміни в організації науково-дослідницької підготовки майбутніх фахівців.

Останнім часом педагогічна наука збагатилася результатами досліджень з проблем організації науково-дослідної роботи у вищих закладах освіти. Так, у дисертаційних роботах О. Коваленко, О. Кравченко, О. Мартиненко, О. Пилипчука, Н. Пузирьової, О. Соболевої, С. Стельмаха, О. Тарасенко вперше охарактеризовано зміст та форми науково-дослідної роботи викладачів і студентів вітчизняних вищих навчальних закладів минулого, визначено особливості їх участі в роботі наукових співтовариств та гуртків у другій половині XIX ст. Проблема організації науково-дослідної роботи у ВНЗ України в історико-педагогічному аспекті знайшло певне відображення у працях А. Алексюка, В. Вихрущ, Н. Дем'яненко, М. Євтуха, С. Золотухіної, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та ін. Зміст, форми і методи науково-дослідної роботи у вищих закладах освіти були предметом наукових досліджень М. Добрускіна, Г. Лахтіна, О. Мурашко, Н. Недодатко, І. Руснака та ін. Розкриттю можливостей організації науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах щодо формування і розвитку професійних якостей майбутніх фахівців, її ролі у підготовці наукових та

науково-педагогічних кадрів присвячено праці Л. Авдєєвої, Н. Амеліної, І. Іванченко, Ф. Орєхової, В. Павлової, О. Цокур та ін. Визначення мети і завдань, розкриття функцій та специфіки науково-дослідної роботи, обґрунтування її ролі і місця у процесі реформування національної системи вищої освіти здійснено в публікаціях В. Андрущенка, В. Курила, С. Шейка та ін.

Водночас необхідність нових науково-теоретичних розробок із проблематики обґрунтування сутності цільових орієнтирів, концептуальних засад, упровадження європейських стандартів змісту, методів і форм організації науково-дослідницької підготовки майбутніх фахівців очевидна. Через це передусім потребує систематизації та узагальнення вітчизняний досвід з організації підготовки майбутніх фахівців як суб'єктів науково-дослідницької культури, що є метою даної роботи.

Як свідчить аналіз вітчизняної практики підготовки наукових кадрів у ракурсі її історичної ретроспективи – у процесі зародження й утвердження науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах України як складової частини їх навчально-виховного процесу, організація якої бере свій початок з моменту діяльності її перших ВНЗ – Острозької академії (1576 р.) і Львівської братської школи (1585 р.), Львівського (1661 р.), Харківського (1805 р.), Київського (1834 р.) та інших класичних університетів та її подальшого розвитку – до початку XX століття, правомірно виділити 4 провідних етапи:

– етап зародження системи розвитку науково-дослідницької роботи (1804-1834 рр.), на якому було визначено її роль, функції та вимоги, а також організовано перші наукові співтовариства й об'єднання;

– етап пожвавлення наукових пошуків викладачів і студентів (1835-1862 рр.), на якому, з одного боку, обмежувалася університетська автономія й посилювалася влада опікуна, а з іншого – суттєво підвищилася значущість дослідницького елемента в наукових пошуках викладачів і студентів, а також роль допоміжних установ – наукових кабінетів, лабораторій, клінік, обсерваторій, бібліотек;

– етап створення системи науково-дослідницької роботи (1863-1883 рр.), що сприяло її активізації, стимулюванню й контролю ефективності, масовому виникненню наукових, просвітницьких та педагогічних співтовариств;

– етап піднесення рівня науки у вищих навчальних закладах (1884-1900 рр.), на якому була посилена змістовність і фундаментальність наукових досліджень за рахунок творчого внеску провідних вітчизняних учених (Д. Багалій, О. Бекстов, І. Гізе, Б.Караваєв, А. Краснов, І. Леваковський, О. Паулсон, О. Потебня, І. Ризький, М. Сумцов,

Д.Яворницький та ін.), а також значно вдосконалено форми і методи науково-дослідницької діяльності студентів [1, 17-18].

Зазначимо, що найбільш передовим українським педагогам, ученим та громадським діячам було притаманне глибоке усвідомлення значення науки в суспільстві і в системі вищої освіти, прагнення виховувати у студентів "дух сумнівів", здатність оригінально мислити, потребу у творчій й науково-дослідницькій діяльності. Так, провідні вчені і педагоги Д. Багалій, П. Каптерєв, М. Пирогов, О. Потебня, А. Хомяков справедливо вважали науково-дослідну роботу головною умовою підготовки спеціаліста, провідним фактором та ефективним засобом розвитку його особистості як майбутнього науковця, вченого. Для цього вони рекомендували організувати навчально-виховний процес у такий спосіб, щоб він сприяв вихованню потреби студентів у самоосвіті, надавав їм змогу оволодівати методологією науки, забезпечував їхню науково-професійну підготовку за рахунок:

– активізації їхньої розумової діяльності впродовж виконання науково-дослідницької роботи у навчальному процесі (шляхом формування вмінь вільно висловлювати власну думку латинською мовою, участі студентів у наукових бесідах, колоквіумах, коротких диспутах, діалогах на лекціях, проведення практичних занять у навчально-допоміжних закладах, виконання самостійних робіт пошукового характеру (курсові роботи, дисертації), участі у спільних з викладачами наукових експедиціях, підготовки та захисту наукових праць на відповідні звання);

– участі студентів у роботі наукових гуртків і співтовариств, що сприяло розвитку в них наукового кругозору та пізнавальної активності, формуванню дослідницьких умінь, здатності розв'язувати наукові завдання індивідуально і групою, можливості самовираження в науковій творчості (від видання творів студентської літературної та поетичної творчості, перекладу з іноземних мов до створення власних бібліотек, ознайомлення з науковими дослідженнями, вивчення міжнародної мови "есперанто" тощо).

Зокрема, однією з провідних форм науково-дослідницької роботи викладачів і студентів ВНЗ в Україні у XIX столітті стала підготовка й захист дисертаційних робіт, необхідних для здобуття вищих наукових ступенів – магістра і доктора наук. Протягом цього століття дисертаційні дослідження пройшли складний шлях свого становлення, розвитку і оформлення – від невеликого літературного роздуму на задану факультетом тему – до солідних монографій, які мали певний науковий сенс.

Зазначимо, що починаючи з 20-х років XX ст. почало усвідомлюватися значення науки для розвитку промисловості і техніки, що викликало визнання служби науці такою ж службою державі, якою здавна вважалася

служба воїна, чиновника, судді, педагога тощо. Наслідком цього стало свого роду "відокремлення науки від просвітництва" в напрямі "єднання науки та праці", що виразилося в суттєвому зростанні числа засновуваних державою науково-дослідницьких інститутів, що службовці яких стали вперше утримуватися за вирішення саме наукових питань, а не за викладацьку діяльність, оскільки наукова робота насамперед віддавалася їх добрій волі, а вельми часто – і їхній самопожертві. Проте, у процесі організації останньої виявили себе серйозні утруднення.

Суттєво, що з метою вирішення завдань підвищення якості професійної та науково-дослідницької підготовки випускників вітчизняних вищих навчальних закладів, з одного боку, а також системи підготовки науково-педагогічних кадрів – з іншого, у 20-і роки в них під керівництвом передових учених значно розширюються рамки діяльності аспірантури, яка до 1933 р. нараховувала вже 8,4 тис. чоловік, і спеціально створюються інститути студентів-асистентів.

Це були студентські організації, що складалися зі старшокурсників, які виявили здібності до наукової роботи. Студенти-асистенти прикріплювалися до кафедр, лабораторій, клінік і працювали в обраній галузі науки під керівництвом професорів та викладачів-дослідників, брали активну участь в роботі студентських наукових гуртків, будучи їх керівниками, розроблювали самостійні наукові теми, проводили заняття зі студентами в академічних групах.

Такі інститути дозволяли досить швидко поповнювати кадри науково-педагогічних робітників ВНЗ, кількість яких з 1922 р. по 1940 р. різко зросло [3, 12-13]. Вони і стали по суті першою формою студентської наукової творчості, відігравши виключно важливу роль у розвитку вузівської науки як потужного засобу й основної умови підготовки та виховання майбутніх спеціалістів. Як результат, вітчизняна вища школа накопичила значний досвід залучення студентів до науково-дослідницької роботи шляхом об'єднання студентів, які виявили живий інтерес до наукових проблем.

Основна роль студентських наукових гуртків, як відзначають І. Бик, Л. Квіткіна, І. Львов, Я. Мараш та ін., полягала у розширенні та поглибленні знань студентів шляхом їх залучення до наукової роботи відповідно до їхніх пізнавальних інтересів, вияву ними ініціативи та самостійності, поглибленні їхніх практичних знань. Завданням студентських наукових гуртків насамперед було ознайомлення й вивчення студентами найновіших досягнень науки і техніки, наукових відкриттів та досліджень, обговорення і розбір тієї роботи, яка не передбачалася навчальними планами і програмами, але яка відіграла суттєву роль у формуванні творчих здібностей та дослідницьких якостей майбутніх спеціалістів. Неабияка увага приділялася розвитку самостійності студентів

у здійсненні науково-дослідницької роботи, оскільки розробка наукових проблем тісно пов'язувалася із завданнями господарського та культурного будівництва. Як наслідок, у роки перших п'ятирічок у ВНЗ країни діяли студентські наукові гуртки трьох типів: перший тип, наближений до форми семінарських занять, які доповнювали навчальну програму і користувалися у студентів особливою популярністю, сприяв більш повному засвоєнню ними основного кола знань; другий тип – об'єднував студентів, які виявляли особливий інтерес до вивчення конкретної наукової дисципліни й мали схильність до творчої роботи, давав можливість їм засвоїти знання та вміння, що виходили за межі навчальної програми, розвинути активність, самостійність і власну ініціативу через залучення до науково-дослідницької роботи; третій тип – позавузівський, який забезпечував прямі зв'язки студентського наукового співтовариства з виробництвом, що приносило відчутну користь промисловим організаціям [2, 4].

Важливим було й те, що у вищій школі довоєнного періоду ефективне поєднання цих типів студентських наукових гуртків здійснювалося в такій послідовності: на молодших курсах студенти переважно брали участь у гуртках першого типу, а на старших – переходили до режиму науково-дослідницької роботи, що була передбачена статутами гуртків другого та третього типів. Причому під час набору в наукові гуртки дотримувався принцип добровільності. Натомість, у процесі його роботи відбувався відсів гуртківців, що значно підвищувало зацікавленість і відповідальність студентів за свою роботу та якість науково-дослідних продуктів.

Наведений вище короткий історико-педагогічний аналіз свідчить, що вже з перших кроків становлення вітчизняної вищої школи на початку XX століття однією з ефективних форм її внутрішнього перетворення стала науково-дослідна робота студентів, традиційні та специфічні форми якої сформувалися вже в період перших довоєнних п'ятирічок. При цьому, для розвитку науково-дослідницької роботи студентів і викладачів у вищих навчальних закладах важливе значення мали постанови уряду, що стосувалися керівництва вищою школою.

В них, по-перше, зазначалося, що "без науково-дослідницької роботи не може здійснюватися вищими закладами підготовка спеціалістів на рівні вимог сучасної науки і техніки, немислима підготовка науково-педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації", а по-друге, – ставилося завдання розгорнути на всіх кафедра активну науково-дослідницьку діяльність студентів, що мають творчу думку, ентузіазм, настирливість [3, 8]. Проте, наукова творчість студентів у цей історичний період орієнтувалася в основному на найбільш обдаровану, талановиту частину студентства.

Відзначимо, що в післявоєнний період, який характеризувався значним розширенням наукових досліджень у плані забезпечення подальшого науково-технічного, соціального й культурного прогресу нашого суспільства, позначили себе більш широкі перспективи розвитку та вдосконалення вищої школи й організації науково-дослідницької роботи студентів у ній, що правомірно класифікувати згідно з чотирма основними напрямами: підготовка висококваліфікованих спеціалістів; підготовка наукових кадрів вищої кваліфікації через аспірантуру; наукові дослідження та їх втілення в народне господарство; перепідготовка і підвищення кваліфікації дипломованих спеціалістів.

Для цього, у середині 1947 р. при відділі науково-дослідної роботи Міністерства вищої освіти було створено Раду сприяння роботі студентських наукових співтовариств та гуртків, а також розроблено типовий статут їх діяльності, який було розіслано в усі вищі навчальні заклади країни. У 1950-51 н. р. у ВНЗ працювало вже 200 наукових студентських співтовариств, що обіймали 20 % студентської молоді. Інакше кажучи, перетворення вітчизняних вищих навчальних закладів до середини 70-х років XX ст. у навчально-наукові комплекси, в яких органічно поєднуються глибокі фундаментальні дослідження з підготовкою висококваліфікованих спеціалістів широкого профілю, зумовило формування притаманних їм якісно нових функцій, таких як: зростання творчого характеру їх діяльності; досконале оволодіння методологією науки та методами пізнання нових явищ; постійне розширення наукового кругозору шляхом засвоєння суміжних галузей наукового знання; творче оволодіння найновішими досягненнями науки та техніки, постійне вдосконалення й накопичення знань; здібність прискореної адаптації під час вирішення нових наукових проблем, що лежать на "стиках" науки [3].

"Головне, що повинна дати вища освіта і про що часто забувають, – це не "багаж" знань, а вміння володіти цим багажем. ...головна мета освіти – це тренування мозку на все більш і більш творчу постановку і вирішення питань" [1, 79-80]. І це ствердження, на думку автора, справедливе особливо під час підготовки майбутнього дослідника, у процесі організації якої міра домінування принципів педагогіки як науки про навчання повинна зменшуватися в бік збільшення пріоритету принципів евристики як науки знаходити.

Основними цілями науково-дослідницької роботи студентів у нових історичних умовах було визначено такі: прищеплення всім студентам навичок постановки та проведення самостійних наукових досліджень, вироблення творчого підходу до розв'язання наукових проблем, що стоять перед ними, засвоєння методів самостійної роботи з науковою літературою, поглиблення й розвиток знань, їх практичне застосування;

залучення найбільш здібних студентів до розв'язання науково-технічних проблем, які мають безпосередній вихід у народне господарство; можливість вільного вибору студентами наукового напряму, де б найбільш яскраво могли виявлятися їх творчі здібності; набуття студентами навичок роботи в науковому колективі, виховання в них відчуття колективізму й відповідальності; сприяння науково-технічному прогресу шляхом участі студентів у розробці актуальних проблем науки, культури і техніки [6].

Зазначимо, що низка провідних учених (А. Александров, Б. Арефьєв, О. Білоцерковський, М. Келдиш, Б. Ременніков, Л. Семенов, А. Тушко та ін.), розглядаючи питання сучасної науково-технічної революції та її зв'язок ыз проблемами вищої школи, вже на початку 80-х років висували ідею фундаментальності вищої освіти на підставі введення й посилення дослідницької діяльності студентів у процесі навчання. Для цього вони запропонували ввести до змісту вищої освіти 3-х циклів – освітнього, спеціального та дослідницького.

У цілому, соціальний експеримент, який проводився під керівництвом уряду в післявоєнний період, аж до 90-х років минулого століття, посів стійке місце в багатьох навчальних закладах країни як один ыз найбільш ефективних методів підготовки творчих спеціалістів і науково-дослідницьких кадрів.

Характерною особливістю розвитку такоъ діяльності студентів цього періоду стала активна їх участь у різних формах наукової творчості, що все більше зростала. При цьому було поставлено питання про спеціальну науково-дослідницьку підготовку студентів як основного засобу і способу здійснення творчого становлення майбутніх спеціалістів. В результаті утвердилися два загальновизнаних напрями в організації науково-дослідницької роботи студентів: навчально-дослідницька, що здійснюється у навчальному процесі; науково-дослідницька робота студентів у позанавчальний час.

При цьому, у пропаганді і розвитку всіх форм студентської наукової творчості відігравали організаційно-масові заходи, які проводилися факультетськими, міськими, республіканськими радами з науково-дослідницької роботи студентів. До їх числа слід віднести: студентські наукові конференції, огляди-конкурси, виставки, олімпіада "Студент і науково-технічний прогрес" та ін.

Загалом, вивчення досвіду організації науково-дослідницької роботи студентів в різних ВНЗ закладах, що в комплексі здійснюють підготовку спеціалістів-дослідників, свідчить про те, що її система містить три основних напрями:

– науково-дослідна робота студентів, що включена і пов'язана з навчальним процесом, яка є його складовою частиною і продовженням. Вона включає: вивчення теоретичного курсу "Основи наукових

досліджень"; виконання практичних завдань, лабораторних робіт з елементами дослідження, іноді пов'язаних із держбюджетною чи госпдоговірною тематикою кафедр; виконання конкретних типових та нетипових завдань науково-дослідного характеру в період виробничої практики чи в період наукових експедицій; участь у наукових, навчальних і дослідницьких семінарах при кафедрах; вивчення теоретичних засад методики постановки, організації та виконання наукових досліджень, планування й організація наукового експерименту, обробка наукових даних;

– науково-дослідна робота студентів, що виконується поза межами навчального процесу, що передбачає: роботу у студентських наукових гуртках і наукових співтовариствах; участь у виконанні робіт за договорами про творче співробітництво, яке здійснюється кафедрами; робота у студентських наукових організаціях, центрах, лабораторіях, навчально-наукових загонах; участь у лекторській та пропагандистській роботі з розповсюдження знань у галузі науки, техніки і культури; участь у підготовці збірників наукових праць;

– організаційно-масові заходи у вигляді предметних олімпіад, виставок науково-технічної творчості, днів наукової творчості, оглядів-конкурсів на кращу організацію науково-дослідницької роботи студентів у групах, на факультетах та в університетах; огляди-конкурси курсових, дипломних та магістерських робіт, участь в науково-дослідних проектах.

1. Амелина Н. Учебно-исследовательская деятельность студентов педвуза (в процессе изучения дисциплин педагогического цикла): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. К., 1981. 173 с.

2. Бык И. Проблемы организации и эффективности научной деятельности в вузах. К.: Вища шк., 1982. – 255 с.

3. Вейнберг Б. Опыт методики научной работы и подготовки к ней. М.: Работник просвещения, 1928. 94 с.

4. Квиткина Л. Научное творчество студентов. М.: МГУ, 1982. 109 с.

5. Наукова студентська творчість. – К.: Вища шк., 1974. 74 с.

6. Положение о научно-исследовательской работе студентов высших учебных заведений. Утв. пр. министра высшего и среднего образования СССР №1232 от 7 февраля 1974 г.

In the article the results of historical-pedagogical analysis of peculiarities of organization of scientific-research training in the process of their studying in the native higher educational establishments. Special attention is paid to the stages of development of higher school as a social institute of the masters' training and also the systematization of the most productive forms and methods of organization of the students' scientific work in the process of their studies and after classes activities.

Key words: *organization of scientific-research training, scientifically based creativity, scientific-research training of future specialists.*

УДК 371.71+373.31

Інна Стражнікова

РЕАЛІЗАЦІЯ ОЗДОРОВЧОЇ ФУНКЦІЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В РЕФОРМАХ ОСВІТИ

У статті розкривається значення виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як вищої цінності, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження і зміцнення фізичного і психічного здоров'я учнів.

Ключові слова: *початкова школа, всебічний розвиток, гігієнічні умови, здоров'я, роль учителя, мислення.*

Прийняття незалежності змінило роль і цілі освіти в українському суспільстві. За короткий час вдалося окреслити нові методологічні засади розвитку освіти, створити основну законодавчу базу. Перелік прийнятих документів дає уявлення про напруженість і продуктивність роботи в цьому напрямі – Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття), Закон України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Про дошкільну освіту", Національна докрина розвитку освіти України, Концепція національного виховання тощо.

Зокрема загальна середня освіта завдяки своїй масштабності, тривалості та обов'язковості закладає фундамент освіченості і культури всього населення країни. Цим вона істотно впливає на всі процеси, які відбуваються в суспільстві. За Законом України "Про загальну середню освіту" її мета і результат – інтелектуальний і соціальний, фізичний розвиток особистості, що є основою для подальшої освіти, трудової діяльності й загалом повноцінного життя. Відповідно до цього вперше серед завдань шкільної освіти виділено "виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як вищої соціальної цінності, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження і зміцнення фізичного і психічного здоров'я учнів (вихованців)". Аналіз здоров'я учнів, вихованців шкіл-інтернатів засвідчує стійку тенденцію його зниження за всіма показниками [5, № 3, 2].

У педагогічну свідомість закладається широке розуміння поняття здоров'я. Це фізичне, психічне і соціальне здоров'я. Зазначені складові взаємодіють, переплітаються, інтегруються, створюючи здоров'я людини як цілісність. Тому так багато детермінант визначають стан здоров'я сучасної дитини. Але серед них, з точки зору педагога, є дві найважливіші: якість організації навчально-виховного процесу і духовне, фізичне, емоційне благополуччя дитини в сім'ї.

Саме потреба добитися більш високої якості шкільної освіти, розгорнути її в інтересах розвитку здібностей, обдарувань кожної дитини, фізичного і емоційного благополуччя школярів зумовлює реформаторські зміни. Це справді реформа школи, бо вона змінює її цілі, зміст, структуру і

тривалість. А звідси зосередженість на ідеях – людина не засіб, а мета. Тому не дитину треба пристосовувати до системи освіти, а освіту до дитини. Таким чином, сучасне розуміння гуманістичних цінностей освіти спирається на антропологічні й соціально-культурні координати [1, 4].

У попередній період розвитку освіти недооцінювалась природна основа людини. Опосередкованим свідченням цього була насиченість педагогічної мови мілітаристською лексикою: боротися за якість, озброювати знаннями, долати другорічництво. Що , в свою чергу, призвело до відчуження людини від родини, порушення органічного зв'язку з середовищем, способом життя; утверджувався такий стереотип: спочатку соціальне, суспільне, а особистість – це додаток до неї.

Перехід до інформаційного суспільства, інтеграція і глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів, які відбуваються у світі, вимагають переосмислення змісту освіти на всіх її рівнях. Щодо української школи, то за словами О.Савченко, – в цілому це непогана система, але кілька позицій, які гальмують її розвиток [5, № 3, 2-3]. Очевидно, що навчальне навантаження непомірно зросло, з'явилися різні типи шкіл, нові галузі знань. Зміст шкільної освіти (з власного досвіду) залишається перевантаженим фактологічним матеріалом, що недостатньо враховує вікові можливості школярів, велике відставання школи в оволодінні учнями іноземними мовами, комп'ютерною грамотністю. Ці факти доведені Т. Завгородньою: "тільки 46% респондентів з числа студентів відповіли, що взагалі не вміють працювати з комп'ютером... Для порівняння – серед учнів старших класів шкіл міста цей показник вище в 1,6 разів" [2]. Однак, за нашими спостереженнями, учні початкової школи володіють роботою на комп'ютері, але завдяки роботі батьків або наявності апарата дома. Принципово мають змінитися соціальний розвиток і життєва компетентність випускників шкіл. Усе це гальмує всебічний розвиток дітей і негативно впливає на стан їхнього здоров'я. Зосередженість на потребах особистісного розвитку й виховання учнів вимагає проектування гуманізації навчального процесу. Це потребує наукового забезпечення та комплексного підходу вчителів-практиків до реалізації оздоровчої функції школи.

Особливого значення набуває перехід на навчання з 6-річного віку. З власного досвіду роботи з такими дітьми, можна стверджувати, що вони на шестирічок схожі тільки зовні, і то не всі. Гігієнічні умови роботи школи значно не поліпшилися, а увага управлінців і вчителів до таких "манюнь", до врахування їх фізіологічних і психологічних особливостей не злосла. Не можна оминути і той факт, що 60 % дітей приходять до школи, маючи психоневрологічні порушення і їх кількість упродовж навчання в школі зростає. Тому значна кількість першокласників потребує уваги шкільного

психолога, а сім'я – соціального педагога, які, у більшості випадках, виконують роль "замінника уроків".

Не слід оминати і питання інформаційної агресії, що є формою насилля. Вживаючи цей вислів, маємо на увазі ту обстановку, що дитина щодня черпає з різних джерел велику кількість інформації, способи подання якої здебільшого поступальні, а зміст нерідко суперечливий, іноді й явно негативний. Основним джерелом черпання інформації є телебачення, яке формує в дитини передусім пасивне, неадекватне сприйняття дійсності, бездіяльність. Телеманія врешті-решт формує людину з низькою трудовою активністю. Ускладнилася роль учителя, адже в інформаційному суспільстві шкільні знання стають лише одним із багатьох джерел пізнання. Інтерес і пізнавальні потреби людини надто послаблюються, а учень губиться в потоці інформації. Таким чином, необхідно виробити інформаційні уміння: зміст, способи діяльності, які учні засвоюють в школі, мають бути загальнокультурного значення, а якщо не вистачає інформації, діти повинні знати де її найти. Слід заохочувати дітей до порівняння інформації з різних джерел для розвитку їхнього критичного мислення.

Ключова ідея реформування школи – це розумне розвантаження учнів. Щодо змісту така ідея вимагає не лише певного зменшення впливу навчального матеріалу, а й іншого способу його викладу, зокрема інтеграції як міждисциплінарної, так і блочної в межах одного предмета. У розроблених науковцями Академії державних стандартах на нових засадах визначено зміст і обсяг початкової освіти: виділено основне базове ядро кожної освітньої галузі. Вимоги до кінцевих результатів мають ширший діапазон показників, які визначають рівень індивіуальних досягнень дитини в техніці читання, письма та обчислень. Визначення обов'якового мінімуму навчального матеріалу й вимог до його засвоєння дає змогу ввести додаткові освітні послуги, розширити можливості вибору профілю навчання в старшій школі. Також перспективним є перехід на функціонування школи початкової, основної та старшої в окремих приміщеннях. Це сторило б сприятливіші умови для психологічного комфорту учнів однієї вікової групи [5, № 3, 6].

Реалізація оздоровчої функції школи, зокрема початкової, передбачає також посилення ролі людинознавчих дисциплін, які формують у дітей необхідні знання щодо можливостей людського організму, психіки, розвивають уміння й навички здорового способу життя. Необхідно на міжгалузевому рівні працювати над валеологізацією освіти, формуванням цінностей здорового способу життя. У цьому напрямі реформування освіти недастатнім є співпраця з медиками, ЗМІ щодо створення в суспільстві валеологічних цінностей, громадського сприяння формуванню здорового способу життя дітей і молоді. Зокрема, слід відзначити плідну

роботу проекту "Молодь за здоров'я", яку на партнерських засадах Україна виконує з канадським міжнародним бюро з охорони здоров'я. Як зазначає О. Савченко, вже п'ять років поспіль його виконавці (науковці АПН України, науковці з установ Міністерства охорони здоров'я України) створюють підручники, посібники для шкіл, батьків. Сьогодні цей проект поширюється на засадах співпраці із центром соціальної роботи з молоддю [5, № 4, 2-3].

Окрім цього проекту Міністерство освіти і науки України, Інститут змісту та методів навчання, Міністерство охорони здоров'я України спільно з Міністерством освіти та асоціацією українських вчителів Саскачевану (Канада) успішно проводять семінари вчителів валеології на основі шкіл м. Києва, видають шкільні посібники у цьому напрямі.

Необхідно врахувати й те, що в сучасних умовах змінилася роль учителя. Перебудова нової технології виховання вимагає передусім змінити їх свідомість і поведінку, хоча б у рамках пріоритету виховання над освітою, поліпшити здоров'я (в широкому розумінні слова), яке повинно стати суспільною цінністю. Тепер, як зауважує О. Киричук, виховний вплив залежить не стільки від обсягу його знань з тієї чи іншої галузі, скільки від особистісних психологічних якостей; здатності і готовності до соціальної взаємодії; сприймання окремих учнів такими, якими вони є, не зазіхаючи на їх свободу, стійкість у стресових ситуаціях; здатність відмовитися від стереотипів у педагогічній діяльності; повна відмова від авторитарних методів впливу на особистість вихованця. Проте ця зміна може відбутися на власному українському підґрунті й повинна бути співвіднесена з власними традиціями, національними ідеалами [4].

Не менш ніж фізичний стан дітей, викликає турботу їх моральне здоров'я. А воно прямо залежить від теле- і радіопередач, кіно- і відеопродукції, книг, газет і журналів – усього, що потрапляє на очі дитини і формує її життєве середовище та сприйняття навколишнього світу. Для того, щоб діти успадкували кращі якості народу, його високу моральність, проводиться цілеспрямована робота всіх ланок цілісної системи виховної роботи.

Проте така праця нерідко знівельовується тим інформаційним потоком, який щодня вливається в їхнє ще не зміцнене сприйняття за допомогою могутньої телевізійної та іншої техніки. Деякі телефільми стають справжнім "посібником" по здійсненню вбивства, розбою, пограбування, терористичних актів. Так, за один вечір перегляду телепрограм ми нарахували 20 вбивств – і жодне не повторювалося за методикою організації. Крім того, безвибірково довготривалий перегляд програм телебачення псує у дітей зір. Захистити дітей від цієї навали пропаганди зла можуть не проста заборона (що може викликати зворотний ефект), а виробництво і демонстрація високоякісних фільмів чи інших програм, які

б навчали молодь милосердю, збагачували їх душу, викликали необхідність у пошуку нової інформації, заохочували до дискусії тощо.

Сучасна сім'я, як і школа, не має вже виховної монополії. Треба пам'ятати про значний вплив на дитину середовища ровесників. Тому розв'язання проблем впливу залежить і від діяльності суспільних інститутів, які беруть участь у вихованні і навчанні дітей, сприяють їх соціалізації. Однак тепер ця ділянка роботи ускладнюється деякими обставинами.

Так, період переходу на ринкові відносини приніс безробіття, економічну і виховну неспроможність багатьох сімей, а також їх розпад, суспільну непристосованість і патологічні явища серед дітей і молоді (агресія, насильство, алкоголізм, наркоманія, проституція, злочинність). Думки більшості батьків спрямовані на проблеми виживання, а не на виховання та дозвілля дітей. Тим часом діти у вільний від занять час залишаються наодинці з собою, із своїми проблемами, а тут недалеко і до біди [3].

Отже, творча атмосфера школи, комплдекс стимулюючих факторів розвитку творчої, здорової особистості учнів у навчально-виховному процесі, постійна робота над підвищенням професійної педагогічної майстерності та оптимізм як основа всієї роботи – все це повинно стати характерною ознакою сучасної української школи XXI століття.

1. Бойко А. Гуманізація початкової школи – основа розвитку цінної системи національної освіти // Початкова школа. – 1993. – № 12. – С. 3-5.
2. Завгородня Т. Загальнокультурна ерудиція – важлива складова цілісної професійної підготовки вчителя // Наукові записки кіровоградського державного педагогічного ун-ту ім. В.Винниченка. – Вип. 32. – Ч. 1. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ, 2001. – С. 107-110.
3. Завгородня Т., Лисенко Н., Мажец Д.-К., Ступарик Б. Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою. – Івано-Франківськ; Ужгород: Мистецька лінія, 2002. – С. 109-133.
4. Киричук О. Національна програма "Діти України": психолого-педагогічні умови реалізації // Педагогічна газета. – 1996. – № 1. – С. 1.
5. Савченко О. Реформування шкільної освіти і реалізація її оздоровчої функції // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 2-7; № 4. – С. 2-5 – С.2-3.

In the article the value of education of conscious attitude toward the health of other citizens as a higher value, forming of hygienical skills and bases of healthy way of life, saving and strengthening of health of students physical and psychological opens uh.

Key words: *primary school, comprehensive development, hygienical terms, health, role of teacher, thought.*

УДК 373.31

Галина Субтельна

ПЕРША УКРАЇНСЬКА ПЕДАГОГІЧНА ВИСТАВКА У ЛЬВОВІ (ДО 70-РІЧЧЯ ВІД ЧАСУ ВІДКРИТТЯ)

Розглянуто історичні аспекти підготовки та організації Першої української педагогічної виставки у Львові(1938) у контексті європейського та світового досвіду.

Ключові слова: *шкільні музеї, експонати, педагогічний музей*

Останнім часом спостерігаємо щораз вагоміші досягнення дослідників, які звертаються у далеке чи близьке минуле історії нашої країни. Йде пошук аналогій, вивчення досвіду (позитивного чи подекуди й негативного) для використання його в сьогоденні. Для Галичини це її українська історико-педагогічна спадщина до 1939 р. в усьому її різноманітті та складнощах, материк якої першим відкрив Б. Ступарик.

Ідея організації педагогічної виставки з наступним створенням музею українського шкільництва Галичини була завжди актуальною для галицьких освітян як свідчення того, що при всіх дискримінаційних наступах на шкільну освіту українців краю, наша школа існувала, відроджувалася з небуття, власне була незнищенною. Неперервність ідеї рідномовного навчання планувалося увічнити в музейній експозиції як надзвичайно вагомий історичний факт. За зразок галицьким педагогам слугував світовий та європейський педагогічний досвід.

Музей як поняття одного з культурних надбань людства сягає своїми початками грецької старовини. Грецьке слово "музейон" первісно означало: святиня муз, сховище богинь мистецтва, тобто місце, де складали і зберігали різні твори мистецтва. В період середньовіччя такі збірки нагромаджували і зберігали при церквах. Тоді ж почали формувати приватні "кунсткамери", а щойно згодом виникли музеї в сучасному розумінні цього слова. Започаткування ідеї сучасних музеїв відбувалося згідно вимог науки, що отримала назву "музеологія". Першими відкривалися загальні або національні музеї, згодом – спеціальні: картинні галереї, етнографічні, археологічні та інші. Між тими іншими спостерігаємо появу педагогічних музеїв, які спочатку називали шкільними музеями.

Дефініцію терміну педагогічного (шкільного) музею запропонував відомий німецький педагог XIX ст. Макс Гюбнер "Шкільний або педагогічний музей – це присвячені школі, або загальному вихованню публічні збірки, що, в противенстві до педагогічних бібліотек не мають лише книжок але обіймають також інші предмети, що будь-яким чином служать навчанню та вихованню" [2,с. 43]

Створення педагогічних музеїв першим започаткував у Франції шкільний інспектор А. Юйлє. Перша виставка шкільного допоміжного

приладдя була в Штутгарті (Німеччина) у 1851 р. Згодом відкрито наступні музеї: 1855 р. у м. Торонто (Канада), у 1857 р. відкрито шкільний відділ у лондонському "Victoria and Albert Museum". Крім того відкрито декілька менших музеїв упродовж 1860-1880-х рр., зокрема: у 1890р. – музей Союзу англійських та ірландських учителів; у 1864 р. в Петербурзі – Педагогічний музей військових навчальних закладів; у 1876 р. відкрито педагогічний музей в Берліні; у 1878 р. – музей у Токіо; у 1879 р. – у Парижі; в 1880р. – у Бельгії; у 1881р. – в Генуї; у 1884 р. – в Афінах; у 1885р. в Цюриху та інші. 1907 р. у Львові відкрито польський шкільний музей.

Ідея заснування педагогічного музею у Галичині зародилася у середовищі членів Українського педагогічного товариства (УПТ). Ще у 1891 р. К. Кахникевич на одному з засідань головного відділу товариства висловив думку про потребу заснування педагогічного музею з такими відділами: зоологічний, ботанічний, мінералогічний. Для здійснення задуму було створено план експозиції майбутнього музею. Для початку планувано зібрати збірку шкільних підручників, які будь-коли використовувалися у навчальних закладах Галичини. У 1892 р. О. Барвінський надав нового поштовху ідеї, запропонованої К. Кахникевичем. Ухвалено створити при Українському педагогічному товаристві архів та музей. Для цього ініційовано сміливу акцію: розпочати збір українських шкільних підручників від найдавніших часів. Реалізація задуму була складною, а мета високою: "Треба було подумати над заходами "для майбутніх поколінь" над продовженням виховної праці, то треба було заощадити їм зайвого труду над шуканням шляху, залишити готові зразки, створити традицію виховання" [4, с. 143].

Розгорнуто акцію не тільки серед педагогів, а й населення краю. Запропоновано надсилати до Головної управи УПТ різні експонати, зокрема видання про школу, речі та предмети, що призначалися для школи. Наприклад, як стверджує Л. Ясінчук, вчитель з села Урлева надіслав "Руско-польський буквар" 1848 р. видання, вчитель з села Русива надіслав відомий шкільний підручник "Граматика" авторства Добрянського. Цю ж проблему збору експонатів для педагогічного музею порушували зацікавлені педагоги у 1900 р. на сторінках журналу "Учитель". У 1901 р. для майбутнього педагогічного музею катехит учительської семінарії у м. Львові Гузар Є. подарував 42 цінних видання, вартість яких становила доволі високу суму – понад 400 корон згідно тодішньої вартості видань.[4, с. 144]

У 1914 р. на честь століття від дня народження Тараса Григоровича Шевченка Товариство УПТ задумало скликати Перший український шкільний конгрес. Таким заходом хотіло Товариство показати здобутки рідного шкільництва та накреслити шляхи для його майбутнього розвитку.

Конгрес планувався як чисто теоретичний захід. Готувалися виголосити реферати відомі громадські діячі та педагоги. Зокрема: "З історії розвитку нашого шкільництва від найдавніших часів до нині" готував М. Грушевський; "Єство, задачі і середники образования і школи" – І. Копач; "Нинішній стан українського шкільництва на цілім просторі нашої землі і його найближчі і найпекучіші завдання" – готували кілька авторів. Крім того планувалися доповіді: Т. Лежогубського, К. Малицької, І. Боберського, О. Макарушки, А. Алеськевича. Організатори хотіли охопити найактуальніші проблеми українського шкільництва Галичини кінця XIX – поч. XX ст. та паралельно оголосили збір експонатів для великої шкільної виставки. Зібрані експонати планувалося передати в експозицію майбутнього педагогічного музею, який мав носити ім'я Тараса Шевченка. Однак проведення конгресу, створення педагогічного музею та багатьох інших ідей того часу не реалізовано, бо розпочалася Перша світова війна.

Збір експонатів для педагогічного музею шкільництва Галичини продовжило Товариство "Рідна школа" у післявоєнні роки. До ідеї організації педагогічної виставки українська громадськість повернулася під час підготовки до проведення у 1935 р. Першого Українського Педагогічного Конгресу. Видано окремим виданням програму та інструкції організації Української педагогічної виставки [3,с. 1-19]. Книжка вийшла друком у Львові у 1936 р.

Мотивація організації виставки, а згодом на її базі педагогічного музею, полягала в тому, що "потреби й розвій українського шкільництва вимагають щораз то нового підходу до справи й нових заходів, що змагали б до належного висвітлення минулого української школи, її сучасного стану в генетичному зв'язку з прийдешніми стапами та з потребами й напрямними на будуче" [3, с. 3]. Мета проведення виставки: "Ціллю вистави буде представити в загальних обрисах розвиток, досягнення й потреби української школи й українського позашкільного виховання, з окремою увагою на цілу низку складних обставин, що пособляли ростові українського шкільництва, або його зупиняли" [3, с. 3]. Зрозуміло, що виставку планувалося експонувати у Львові.

Тематично на виставці планувалося зібрати такі матеріали, щоб якнайширше представити розвиток шкільництва Галичини. "Тематично вистава продумана якнайширше. Має вона обхопити всі ступені шкіл: від найнижчих до найвищих, усі роди шкіл, отже загальнообразуючі, фахові (учительські, хліборобські, торговельно-кооперативні, ремісничі) і мистецькі (музичні, малярські), дошкільне виховання: захоронки, дитячі садки, дитячі виховні оселі, позашкільне виховання: гуртки дорослу Рідної Школи, гуртки самоосвіти при "Просвіті", хліборобський вишкіл "Сільського Господаря" та "Маслосоюз", кооперативний вишкіл

Ревізійного Союзу Українських Кооператив, Пласт (1911-1930), Марійські дружини й інші організації молоді, краєзнавчі і спортові кружки молоді, акцію "Відродження" й усяке інше позашкільне виховання, а далі працю бурс і виховних осель молоді. Словом педагогічна вистава повинна обхопити всі прояви української виховної акції" [3, с. 4-5].

Вражає глибина задуму акції, продумане ставлення до планованої події і бачення її в контексті напрацювань іншої важливої освітньої події того часу – Першого українського педагогічного конгресу. "Так подумана вистава матиме не лише пропагандивно-інформаційне значіння. Хоч і воно буде незвичайно важне, то перед організаторами вистави виростають і нові, поважніші ще завдання: науково-дослідні. Основна підготовка виставки висуне низку тісно наукових питань, яких розв'язка висвітлить історію української школи й виховання, представить наш книжковий дорібок на тому полі, як і загалом роль школи й учителя в українській культурі. Це природне й доцільне доповнення праць Першого українського педагогічного конгресу" [3, с. 5].

Нарешті у 1938 р. здійснилася мрія, що її Товариство "Рідна школа" виношувало від 1914 р. Варто згадати про другу спробу організації педагогічної виставки у 1931 р., яку планувалося присвятити п'ятдесятилітньому ювілею Товариства "Рідна школа", але вона не була успішною. Кінець 30-х років XX ст. у Галичині характеризувався значними здобутками українців як автохтонного населення краю в суспільному, політичному, економічному, освітньому та інших напрямах розвитку.

"Велетенський поступ нації, що проявився також у ділянці виховання, просто пер до того, щоб виявити перед своїми і перед світом життєздатність нації. Щойно в році 70-ліття "Просвіти", могла Рідна Школа по 57 роках існування дати показ виховно-освітнього дорібку, добутого зусиллям і працею трьох поколінь, побудованого на світлій традиції гону української нації до світла, до культури"[1, с. 120].

Святкове відкриття Першої української педагогічної виставки відбулося 4 червня 1938 р. в залі Національного музею у Львові. Відкрив виставку його директор др. Іларіон Свенціцький. На відкриття виставки прибув єпископ Іван Бучко. Урочисте зібрання нараховувало понад двісті осіб, представників усіх тодішніх українських установ, директорів та вчителів шкіл, представників преси і всіх тих, що цікавилися школою і життям молоді. З промовою на відкритті виставки виступив тодішній голова Товариства "Рідна школа" проф. Іван Галущинський.

"Виставка представляла в документах, матеріалах та фотографіях педагогічні змагання та досягнення тих українських організацій та установ, що розвивали виховну діяльність від часу основання першої нижчої й середньої школи при Ставропигійському Братстві у Львові, отже

час від 1586 р. до 1938 р. Вона змальовувала предметово й символічно також сучасну педагогічну діяльність наших теперішніх виховних і культурно-освітніх установ, отже не тільки всі роди і ступні шкіл: дошкілля, народні, середні (загальноосвітні та фахові), вищі школи, але також установи позашкільного виховання й освіти" [1, с. 121]

Центральне місце на виставці зайняли праці учнів виконані під керівництвом вчителів на шкільних заняттях, предмети для практичних, щоденних навчальних потреб. Деякі експонати ілюстрували програми навчання окремих предметів, були теж допоміжні засоби для навчання. Всі експонати на виставці були виконані учнями чи учителями, а "їхній уклад і добір-відтворював умовини й духа сучасної української школи" [1, с. 122].

В тій частині виставки були представлені всі "вселюдні й загальнообразуючі середні школи Рідної Школи, сс. Василіянок, Мала семінарія й Державні гімназії з українською мовою навчання" [1, с. 122].

Друга частина виставки – дошкілля. Товариство "Українська захоронка" представило дитячі рисунки, вироби з пластиліну, глини й паперу. Презентувалися виховні системи, що розвивають розумову активність, творчу уяву та зручність дитини. Захоронкарська семінарія сс. Василіанок разом зі Школою вправ завершували показ досягнень у галузі українського дошкілля.

Третю частину виставки присвячено українському фаховому шкільництву. "Експонати купецької гімназії Р. Ш. й ремісничих фахово-доповняючих шкіл Р. Ш., кравецька школа сс. Василіянок й кравецька школа кооперативи "Труд", Державний Рільничий Ліцей і Хліборобський Вишкіл Молоді Тов-а "Сільський Господар". Кооперативні курси "Ревізійного Союзу Українських Кооператив, Народньої Торговлі та фахова Молочарська Школа "Маслосоюзу" своїми вартісними рисунками, "моделями та показами доказали, що українське фахове шкільництво у своєму розвитку йде правильним шляхом та охоплює щораз нові ділянки так потрібні під теперішню пору нашої соціальної перебудови" [1, с. 122-123].

Експонати Музичного інституту ім. Лисенка й Малярської школи Олекси Новаківського презентували "небуденні досягнення в ділянці мистецької освіти й виховання" [1, с. 123] Численні альбоми, світлини, діаграми й мапи відображували розвиток шкіл, їх стан, соціальну приналежність учнів, розвиток шкільних учнівських та учительських бібліотек, захоплення кооперативними ідеями серед української молоді. Акції благодійної матеріальної допомоги шкільній молоді представлено рисунками та світлинами, що зображували діяльність батьківських кружків. На виставці експоновано досягнення позашкільної освітньої та виховної діяльності Товариства "Просвіта". Була представлена педагогічна

література, починаючи з перших друкованих українських шкільних підручників з XII ст. й кінчаючи найновішими. Окреме почесне місце зайняли на виставці педагогічні видання Карпатської України й Буковини та видання українських навчальних закладів: Богословської академії у Львові, Господарської академії в Подєбрадах, Педагогічного інституту в Празі та Наукового інституту в Берліні. Експонувалися книжки: Державного видавництва шкільних книжок у Львові, Видавничої кооперативи для молоді "Вогні", видавництв "Дзвіночок", "Наш приятель", "Світ дитини", "Українське юнацтво", "Католицька акція", "Рідна школа". Доповнювали збірку педагогічні видання товариств "Взаїмна поміч українського вчительства" й "Учительська громада". Останній відділ виставки представляв досягнення виховних організацій молоді: ремісничі бурси,товариства "Сокіл-Батько", "Орли", "Великий луг" і "Пласт".

Програма й розміри виставки з причини надходження значної кількості експонатів дещо звузили експозиційні плани. З політичних причин не було представлено розвиток української школи на Наддніпрянщині та у Східній Азії, діаспора з північної й південної Америки надіслала небагато матеріалів. Частину експонатів не довелося виставляти через брак місця.

Виставка тривала від 4. VI. до 4. VII. 1938 р. Відвідало її понад чотири тисячі видців. Дохід з виставки був призначений на заснування Українського педагогічного музею, який планувалося відкрити при Товаристві "Рідна школа" у Львові.

Однак це не відбулося. Події вересня 1939 р. перекреслили ці плани. Що сталося з експонатами, де їх шукати – слово за дослідниками.

1. На власних силах. Звідомлення Головної Управи "Рідної школи" про працю і стан Товариства "Рідна Школа" за час від 1 вересня 1937 до 31 серпня 1938. – Львів, 1939. – 194 с.
2. Пеленський С. Шкільний музей // Шлях навчання та виховання. Число 2.- 1933.- С. 42-54.
3. Українська педагогічна виставка у Львові 1937 р. Програма й інструкції. – Львів: 1936. – 19 с.
4. Ясінчук Л. 50 літ Рідної школи 1881-1931. – Львів. – 267 с.

Historical aspects of the First Ukrainian pedagogical exhibition preparing and organization in Lviv (1938) are considered in the context of the European and world experience.

***Key words**: school museum, exhibits, pedagogical museum.*

УДК 371.13:81'243

Ольга Троценко

МОДЕЛЬ ПОЕТАПНОГО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкривається проблема формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи до іншомовної мовленнєвої діяльності, яка займає важливе місце у системі навчання іноземних мов.

***Ключові слова**: готовність, модель, навчання іноземних мов, формування готовності, мовленнєва діяльність.*

Раннє навчання іноземної мови – один із важливих напрямів удосконалення і розвитку системи шкільної освіти, який був визначений Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, Національною доктриною розвитку освіти, Державним стандартом початкової загальної освіти, Програмами з іноземної мови для загальноосвітніх і спеціалізованих закладів тощо. У Державному стандарті зазначено, що "система шкільної освіти в галузі іноземної мови перш за все має формувати в учнів уміння іншомовного спілкування, а за роки початкової освіти діти мають набути достатній особистий досвід культури спілкування і співпраці у різних видах діяльності" [2, с. 1].

Згідно з чинними програмами, оволодіння школярами іншомовним спілкуванням у межах навчального предмету "Іноземна мова" передбачає формування в них певного рівня мовленнєвої компетенції, яка визначається як сукупність таких мовленнєвих умінь школярів:

- здійснювати усне спілкування в типових ситуаціях навчально-трудової, побутової та культурної сфер спілкування;
- розуміти основний зміст автентичних текстів;
- читати й розуміти автентичні тексти різних жанрів і видів із різним ступенем розуміння їхнього змісту (читання з розумінням основного змісту, читання з повним розумінням змісту);
- фіксувати та передавати письмово необхідну інформацію [1, с. 37].

Проте нові підходи до вирішення проблем освіти, в тому числі і в галузі викладання іноземних мов, висувають нові вимоги і до підготовки педагогічних працівників, особливо вчителів початкової школи. На думку С. Мартиненко, у сучасному освітньому процесі вчителю доводиться розв'язувати нові задачі, параметром яких є: виявлення і задоволення освітніх потреб учня; формування його суб'єктивної позиції; узгодження навчальної мети з глибинними цінностями особистості учня; підбір технологій, що максимально поєднують процеси освіти та розвитку особистості [4, с. 44]. Особливістю педагогічної діяльності вчителя іноземної мови є той факт, що навчання іноземної мови відбувається в

ситуації, де вчитель має керувати не тільки процесом засвоєння учнями навчального (мовного) матеріалу, але й процесом спілкування іноземною мовою. Окрім цього, на уроці іноземної мови спілкування ведеться з навчальною метою. Саме тому мовленнєва діяльність учителя іноземної мови відіграє надзвичайно важливу роль у навчальному процесі.

Реалізація цих завдань багато в чому залежить від процесу формування готовності майбутніх учителів до іншомовного спілкування у процесі професійної діяльності.

Саме тому **метою** нашої статті є визначення основних етапів і компонентів моделі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до іншомовної мовленнєвої діяльності в умовах ВНЗ.

Проблема готовності до певної діяльності широко висвітлюється багатьма психологами та педагогами. Так, психологи Л. Буєва, І. Кон та В. Лісовський розглядають готовність як соціальну установку особистості і ціннісних орієнтирів [7, с. 33]. В. Сластьонін вважає, що готовність є особливим психічним станом, який характеризується наявністю у суб'єкта образу, структури певної дії та постійної направленості свідомості на її виконання. Водночас, готовність, на думку педагога, повинна вміщувати різного роду установки на усвідомлення певної задачі, модель ймовірної поведінки, визначення відповідних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у співвідношенні з майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного результату [7, с. 34].

Вивчаючи проблему готовності, С. Єршова та С. Салаватова розглядають її як поєднання стійких рис особистості, як складне інтегральне явище, що формується на основі зовнішніх та внутрішніх умов. До зовнішніх умов науковці відносять оточення, в якому здійснюється діяльність, до внутрішніх – стійкі психічні особливості, притаманні особистості. До структури готовності науковцями включено комплекс якостей людини, який складається із моральних, психологічних і професійних компонентів [7, с. 34]. Якщо ж визначати сутність готовності до мовленнєвої діяльності, то ми це явище характеризуємо як володіння знаннями та вміннями мовленнєвої діяльності.

На нашу думку, варто розмежовувати поняття "мова" і "мовлення". Мова – це система мовних засобів, необхідних і достатніх для спілкування, і правил їх використання, а мовлення – це реалізація мовної системи у конкретних актах комунікації, тобто включає як сам процес спілкування, так і його продукти [3, с. 11].

Мова характеризується трьома різними об'єктивно існуючими аспектами: лінгвістичним, психологічним і соціальним. Лінгвістичний аспект включає поняття мовного матеріалу – звуки, букви, слова, формоутворювальні елементи, словосполучення, речення і тексти. Завдяки психологічному аспекту мова стає мовленням і розглядається як

діяльність. Мовленнєва діяльність з іноземної мови розуміється як "говоріння задля говоріння" і практично зустрічається переважно на уроці, коли учні або студенти навчаються оперувати мовним матеріалом. Соціальний аспект мови реалізується в контексті соціальних контактів людини [3, с. 24].

У наукових дослідженнях вчені розрізняють чотири основних види мовленнєвої діяльності: *аудіювання*, *говоріння*, *читання* та *письмо*, що є кінцевою метою вивчення іноземної мови як засобу спілкування, проте метою навчання іноземної мови у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах є не власне мовленнєва діяльність, а спілкування з використанням мови, що вивчається. Мовленнєва діяльність розглядається як один з багатьох видів людської діяльності і визначається як "активний, цілеспрямований, опосередкований мовою та зумовлений ситуацією спілкування процес прийому і видачі мовленнєвого повідомлення у взаємодії людей між собою"[3, с. 24].

Під час здійснення мовленнєвої діяльності формуються механізми мовлення, які забезпечують сприймання під час аудіювання й читання та породження мовленнєвого продукту в процесі говоріння та письма. У процесі навчання іноземної мови формується навчальна (пізнавальна) діяльність, під час якої учні оволодівають мовою, у них розвиваються механізми мовлення й здійснюється мовленнєва діяльність, в якій мова функціонує.

Об'єктом навчання мовленнєвої діяльності виступає мовленнєва дія, однак мовленнєві дії можуть реалізовуватись лише за умови, коли володіння мовним і мовленнєвим матеріалом доведене до рівня навичок і вмінь. Мова існує в психіці людини перш за все у формі таких навичок, які в будь-який час можуть бути реалізовані. Для спілкування недостатньо лише мовленнєвих навичок, необхідні мовленнєві вміння, які передбачають творчу діяльність, пов'язану із мисленням, уявою, емоціями тощо [5, с. 34].

Для того, щоб вільно спілкуватись іноземною мовою, мовленнєва дія має набути таких якостей, як автоматизованість, стійкість, гнучкість, відсутність спрямованості свідомості на форму виконання, відсутність напруження і швидкої втомлюваності, тобто досягти "рівня навички" (Зимня І., Пассов Ю.) [3, с. 24].

Проте навички формуються поетапно. Зокрема, С. Шатилов виділяє три основні етапи формування навички, а саме:

– орієнтовно-підготовчий: учні ознайомлюються з новим мовним матеріалом – граматичним, лексичним, фонетичним, що пред'являється в ситуації або контексті, і виконують окремі мовленнєві дії за зразком або правилом.

– стереотипно-ситуативний: автоматизація дій учнів з новим мовним матеріалом в аналогічних ситуаціях мовлення, головним чином на рівні фрази або речення.

– варіативно-ситуативний: подальша автоматизація дій учнів з новим мовленнєвим матеріалом на рівні понад фразової єдності [3, с. 25].

Якщо ж говорити про навчальну іншомовну діяльність майбутніх учителів початкової школи, то система поетапної підготовки повинна, на нашу думку, базуватись на ідеї системно-комплексного підходу до розвитку особистості і здійснюватись шляхом раціонального поєднання мотиваційних чинників та природної активності людини до саморозвитку та реалізації свого творчого потенціалу. Формування готовності студентів до мовленнєвої діяльності передбачає використання цілого комплексу педагогічних засобів, спрямованих на засвоєння мовленнєвої діяльності у процесі теоретичної та методичної підготовки в умовах вищого навчального закладу.

Під поняттям "готовність майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи до мовленнєвої діяльності" ми розуміємо динамічне, інтегроване особистісне утворення, яке включає прагнення оволодіти іншомовним мовленням, наявність спеціальних знань і вмінь, які забезпечують ефективну мовленнєву діяльність. Процес формування готовності визначається нами як система послідовних педагогічних впливів на мотиваційно-вольову, інтелектуально-змістову і процесуально-діяльнісну сфери студентів, спрямовану на розвиток професійного потенціалу.

Всі навчальні дисципліни базової підготовки майбутнього вчителя умовно можна поділити на дисципліни, спрямовані на гуманітарну, фундаментальну і професійну підготовку. Фундаментальна підготовка вчителя іноземної мови початкової школи включає економіко-управлінську, теоретико-лінгвістичну мовну і теоретичну психолого-педагогічну і методичну підготовку; професійна підготовка – мовну практичну, психолого-педагогічну і методичну підготовку, а також проведення педагогічної практики [1, с. 70]. Тому для майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, який здобуває освітньо-кваліфікаційний рівень "бакалавр", ми виділяємо три основні етапи процесу формування готовності до мовленнєвої діяльності: підготовчий, формувальний, узагальню вальний. Виділені етапи мають на меті поступове засвоєння мовленнєвого досвіду та співвіднесення отриманих мовленнєвих здібностей з розв'язанням конкретних педагогічних задач, які можуть виникнути у процесі педагогічної діяльності.

І етап – підготовчий – охоплює перший рік навчання студентів у вищому навчальному закладі. На першому курсі студенти здобувають теоретичну базу майбутньої професійної діяльності, тому необхідно, щоб

викладачі на заняттях з іноземної мови використовували завдання, зорієнтовані не тільки на розвиток мовленнєвої діяльності, а й на розвиток педагогічних навичок. Ефективним у цьому випадку є використання дидактичних і рольових ігор, бесід, дискусій та інших професійно-орієнтованих видів навчання, які одночасно є мотиваційним компонентом навчання, дозволяють виявити особистісні якості студента, його мовленнєві навички, та сприяють розвитку його професійних якостей.

Важливою частиною першого етапу формування готовності до мовленнєвої діяльності є навчальна практика, яка передбачає спостереження за професійною діяльністю вчителів-практиків. Після відвіданих занять на уроках іноземної мови студенти аналізують ефективність використання тих чи інших методичних прийомів, обговорюють певні педагогічні ситуації, які виникли під час уроку. І хоча студентам ще важко запропонувати свої варіанти вирішення певних педагогічних задач, не маючи потрібної бази знань і навичок з фахових дисциплін і методики викладання іноземної мови, проте такий вид навчальної діяльності є вагомим мотиваційним компонентом, який спонукає до подальшого навчання.

ІІ етап – формувальний – охоплює період навчання студентів 2-го і 3-го курсу. Мета цього етапу – вдосконалення мовленнєвих здібностей, передача знань з психології, педагогіки, методики. На цьому етапі важливого значення набуває самостійна робота студентів, які навчаються узагальнювати вивчений матеріал і формувати висновки, систематизують і оцінюють нові поняття, знання перетворюються з предмета вивчення в особисті погляди та переконання.

Варто зазначити, що недостатньо запропонувати студентам чіткі формулювання правил і законів, характеристик і оцінок, щоб це стало знанням студентів. Необхідне обов'язково "відчуття" навчального матеріалу на теоретичному або експериментальному рівні, тільки за таких умов самостійна робота студентів перетвориться у ефективний засіб навчального пізнання [6, с.24].

У межах зазначеного етапу використання активних методів навчання (рольова гра, семінар-презентація та ін.) дозволяє студентам відчути проблемні моменти своєї майбутньої професійної діяльності, удосконалювати мовленнєві навички, здобуті під час першого року навчання, формує в студентів нові лінгвометодичні вміння з використання іноземної мови під час організації навчальної діяльності школярів.

ІІІ етап – узагальнювальний – це етап використання теоретико-практичних знань під час вирішення типових педагогічних задач у період першої навчально-виховної практики. Удосконалення методичних умінь відбувається в процесі практичної діяльності студента та інтеграції отриманих знань з професійно-орієнтованих навчальних дисциплін.

Студенти використовують здобуті мовленнєві навички безпосередньо на практиці, аналізують свої помилки як мовленнєвого, так і методичного характеру, вчаться діяти творчо і моделювати навчальний процес залежно від ситуації в класі. На цьому етапі відбувається трансформація теоретичних знань у практичні навички.

Таким чином, процес формування готовності майбутніх учителів початкової школи до іншомовної мовленнєвої діяльності є складним і довготривалим процесом. Ми дійшли висновку, що навчальна інформація найбільш активно сприймається тоді, коли у студентів виникає потреба в її усвідомленні, коли навчальний процес пов'язаний з рішенням проблемних ситуацій, а проблеми мають мотивовану основу, тому перспективним аспектом вважаємо використання активних методів навчання, які максимально наближують навчальний процес до реальних педагогічних умов.

1. Бігич О. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: Монографія. – К.: Вид.центр КНЛУ, 2004. – 278 с.

2. Державний стандарт початкової загальної освіти // www.mon.gov.ua/laws/1717.doc

3. Іноземна мова в середній школі: методичні засади викладання / Укл. С.Г.Чиж – Київ, 2003. – 124 с.

4. Мартиненко С. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: Монографія / С.М.Мартиненко. – К.: КМПУ імені Б.Д.Грінченка, 2008. – 434 с.

5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

6. Мороз О., Сластьонін В., Філіпченко Н. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація. Навч. посіб. – Київ, 1997. – 166 с.

7. Москалёва И. Формирование профессиональной готовности учителя иностранного языка к педагогической деятельности. – М.: Прометей, 2005. – 209 с.

The article reveals the problem of future foreign language teachers' readiness for using their obtained speech habits, which are very important in the system of foreign language learning.

Key words: *readiness, model, foreign language learning, forming of the readiness, speech habits.*

УДК 378.141.123

Катерина Юр'єва

ШЛЯХИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ СКЛАДОВОЇ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Шляхи модернізації полікультурної складової безперервної педагогічної освіти. Обґрунтовується значення виховання толерантності та поваги до проявів інокультурності, подолання стереотипності мислення, вивчення зарубіжного й вітчизняного досвіду для формування готовності педагогів до професійної діяльності в умовах багатокультурності освітнього простору.

Ключові слова: *педагог, полікультурна освіта.*

Сьогодні наша держава має справу з хвилею новітньої міграції, що привела на її землю носіїв різноманітних, часто досі не знайомих широким колам населення культур. Саме в цьому виявляється один із "глобальних викликів", з яким зустрілась наша держава на зламі століть, – "виклик різноманіття". Нині Україна, як і переважна більшість країн на сучасній політичній мапі світу, є поліетнічною державою. Достатньо зазначити, що за даними перепису населення 2001 року її громадянами є представники 134 етносів, а на території однієї лише Харківської області мешкають представники 111 народів.

Безумовно, сам факт багатостнічності не є новим для України. Традиційно відмітною соціально-психологічною рисою народу України вважається толерантність, терпимість до проявів інокультурності. Століттями складались різноманітні форми взаємоприйнятних міжетнічних взаємодій, взаємовпливу, взаємопроникнення культур.

Досвід розвинених країн Західної Європи та Північної Америки, які зустрілись із проблемами імміграції декількома десятиліттями раніше, свідчить, що на фоні економічного спаду та наростання соціально-політичних негараздів вони можуть призвести до загострення внутрішньополітичної ситуації в країні. Адже іммігранти, намагаючись зайняти більш-менш комфортну для себе нішу в соціально-економічній структурі суспільства, мимоволі починають збурювати невдоволення "корінного" населення вже тим, що претендують на робочі місця та соціальну підтримку.

Отже, міжетнічні, міжкультурні відносини останнім часом стають усе більш вагомим чинником забезпечення соціальної і політичної стабільності української держави. Відповідальна роль у запобіганні виникнення таких негативних явищ, як інтолерантність, міжетнічні конфлікти, прояви ксенофобії, шовінізму, правого радикалізму лежить на системі освіти, покликаній формувати в молодого покоління здатність до ефективної життєдіяльності в умовах багатостнічності суспільства, взаєморозуміння та співпраці з представниками різноманітних культур.

Особливостям роботи вчителя з багатоетнічним учнівським колективом, зокрема, створенню в ньому гуманних відносин, присвятили свої роботи З. Гасанов, Р. Гасанова, Р. Гильманов, О. Опаленик, Л. Стукач та інші. Починаючи з радянських часів, зміст, форми й методи інтернаціонального виховання та виховання школярів на ідеях миру вивчали Н. Арутюнова, А. Большой, Є. Васильєв, Л. Грудуліс, В. Гурський, Л. Ждаркін, В. Заслуженюк, Т. Колупаєва, О. Коржова, Г. Мараренко, О. Синюкова, Ю. Талібов, Д. Федоренко, Н. Христич та ін.

Полікультурний підхід в освіті постав у центрі уваги Дж. Бенкса, В. Болгариної, О. Ковальчук, І. Лощенової та ін. Вимоги щодо особистісних якостей вчителя, здатного до реалізації завдань полікультурної освіти, сформульовані в дослідженнях Г. Дмитрієва, Л. Волик та ін.

Разом із тим, цілісна, науково обґрунтована система професійної підготовки учителів і вихователів до роботи в умовах поліетнічності суспільства та багатокультурності сучасного освітнього простору ще не знайшла вичерпного висвітлення в науковій літературі.

Метою статті є накреслення шляхів модернізації полікультурної складової змісту безперервної педагогічної освіти.

На превеликий жаль, ми сьогодні маємо справу з неготовністю значної кількості вчителів працювати в умовах фактичної багатоетнічності контингенту учнів, багатокультурності освітнього простору. Іноді вчитель свідомо "не помічає" дитину, наче її просто немає в класі. В гіршому випадку дитина стає мішенню для прискіпувань, уїдливих зауважень, образливих висловлювань учителя та, як результат, інших учнів класу.

Протягом 2002-2003 н. р. нами за сприяння Головного управління освіти Харківської обласної державної адміністрації було проведено анкетування вчителів початкових класів шкіл області з питань національного та громадянського виховання [6]. Загалом оброблено 1020 анкет. З'ясувалося, що не всі педагоги повною мірою усвідомлюють ступінь складності порушених проблем. Багато хто з них не хоче визнавати, що багатоетнічний склад учнів вимагає особливої уваги, широких знань і додаткових виховних зусиль із боку вчителя.

Цікавими в контексті нашого дослідження виявилися пропозиції вчителів забезпечити шкільні бібліотеки та методичні кабінети літературою та періодикою, що знайомлять читачів різного віку з етнокультурною своєрідністю народів, які мешкають на теренах України, їх цінностями, звичаями та традиціями. Багато вчителів (особливо шкіл міста Харкова) воліли б отримати таку інформацію безпосередньо від представників громадських організацій національних меншин, національно-культурних товариств. Зустрічаються пропозиції відродити найбільш ефективні форми інтернаціонального виховання, що

практикувалися свого часу в радянських школах, зокрема, роботу клубів інтернаціональної дружби. Заслуговують на увагу пропозиції організувати для вчителів методичні семінари, дискусійні клуби з проблем національного виховання, зустрічі з представниками органів державної влади та місцевого самоврядування, діячами науки, культури, мистецтва. Цікавляться вчителі й зарубіжним досвідом вирішення подібних проблем.

Результати проведеного дослідження дозволяють зробити висновок про те, що неготовність частини педагогів до роботи в умовах поліетнічності сучасного суспільства і здійснення полікультурної освіти найчастіше зумовлена небажанням визнати актуальність такої роботи, тобто відсутністю відповідної мотивації. Водночас за наявності зацікавленості педагогів у здійсненні полікультурної освіти дітей на перше місце серед факторів, що перешкоджають досягненню успіху, виступає відсутність компетентності – необхідних знань і специфічних педагогічних умінь.

Під час опитувань і анкетувань дехто з учителів іноді не без гордості зазначає: "Мені байдуже, хто мої учні – українці, росіяни, азербайджанці чи євреї. Для мене вони просто учні. Я до всіх ставлюся однаково". Така позиція може виглядати цілком виправданою, справедливою, проте вона означає, що вчитель не визнає і не приймає культурні відмінності учнів, тобто виявляє певну інтолерантність до проявів іншої культури. У свою чергу, учень може тлумачити таке ставлення до себе як ігнорування вчителем культурних відмінностей. Водночас свідоме чи несвідоме ігнорування вчителем культурних відмінностей учнів є проявом дискримінації і негативно позначається на результатах навчально-виховного процесу.

Ігнорування, висміювання або приниження вчителем (а таке, жаль, зустрічається на практиці) етнокультурних особливостей учня провокує вироблення у дітей і їхніх батьків опозиційного мислення, опозиційне ставлення до навчання і до навчального закладу в цілому. Очевидно, що в такого учня може сформуватися негативне ставлення і до культурного середовища, і до етнічної групи, що домінує в ньому, і навіть до нації і держави, в якій він проживає. І немає жодної гарантії, що приховане опозиційне ставлення не переросте в активне протистояння, агресію, екстремізм. І тут уся відповідальність лежатиме на дорослих, насамперед – на педагогах. На нашу думку, такий стан справ може бути зумовлений, поряд з іншими причинами, побутуванням в освітянському середовищі низки вельми стійких стереотипів. Одним із таких стереотипів є переконання в "однаковості" цінностей, виховних поглядів, цілей, ідеалів у різних народів, що культивувалося за радянських часів.

Свого часу комуністичної ідеології формувала "нову історичну спільність людей – радянський народ" і збереження етнокультурних особливостей населення союзних республік не входило до сфери її

інтересів. Етнологічна наука досліджувала переважно "екзотичні" традиційні культури народів далекого зарубіжжя – Азії, Африки, Австралії та Океанії тощо. Вивчення ж культурної спадщини населення союзних республік і міжетнічних процесів або зосереджувалося на історичних аспектах і обмежувалось у кращому разі початком XX століття, або через ідеологічну заангажованість суттєво спотворювало реальну картину на догоду марксистсько-ленінським міфам про "пролетарський інтернаціоналізм".

Отже, сьогодні ми маємо справу з наслідками інформаційного вакууму у сфері етнокультурного розмаїття та тривалого ідеологічного зомбування. І "однаковість" ціннісних орієнтацій та ідеалів різних народів є ні що інше, як міф епохи пролетарського інтернаціоналізму.

На нинішньому етапі розвитку Української держави та розбудови національної системи освіти вельми актуальним виявляється вивчення, осмислення й творче використання зарубіжного досвіду розробки та реалізації різноманітних концепцій і моделей побудови навчально-виховного процесу в умовах багатоетнічності, багатокультурності суспільства [3].

Ефективність освітньої діяльності в умовах поліетнічності суспільства має спиратись на визнання, вивчення й урахування вчителем етнопсихологічних та етнокультурних особливостей представників різних народів, а також на його особистісно-професійну спрямованість на толерантну взаємодію з представниками різноманітних культур.

Аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик [5] і освітньо-професійних програм, навчальних планів і програм навчальних дисциплін педагогічних вищих навчальних закладів України дає підстави зробити висновок про те, що сьогодні на загальнодержавному рівні відсутній єдиний науково обґрунтований підхід щодо вирішення проблеми підготовки учителів до роботи в умовах поліетнічності, багатокультурності сучасного суспільства. Окремі аспекти окресленої проблеми побічно розглядаються у змісті навчальних курсів соціології, соціальної психології, політології тощо. Але цілеспрямована систематична робота з підготовки до роботи в умовах поліетнічного соціуму, виховання міжкультурної толерантності як професійно значущої риси особистості вчителя відсутня.

З метою здійснення підготовки майбутніх учителів і вихователів до професійної діяльності в умовах поліетнічності сучасного суспільства у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. Сковороди на факультетах початкового навчання і дошкільної освіти нами упродовж понад десяти років викладається авторський курс порівняльно-культурологічної етнопедагогіки [7]. Його завдання передбачають: формування у студентів позитивної мотивації до здійснення

полікультурної освіти дітей; озброєння майбутніх учителів знаннями про традиційні педагогічні погляди й досвід різних етносів; створення на цій основі інформаційної бази профілактики інтолерантного ставлення до проявів інокультурності. У цьому сенсі значний виховний потенціал мають специфічні форми роботи, що можуть бути застосовані при вивченні курсу порівняльно-культурологічної етнопедагогіки. Серед них: відвідування недільних шкіл, заснованих культурними центрами громадських організацій національних меншин; бесіди з батьками учнів цих шкіл; участь у проведенні уроків і фестивалів дружби, що їх організують численні національно-культурні товариства, тощо.

Участь студентів у подібних заходах сприяє нейтралізації можливих наявних у них негативно забарвлених етнічних упереджень чи навіть забобонів. Причому носіями етнічних упереджень і забобонів можуть бути представники обох контактуючих сторін. Спілкування, спільна діяльність у позааудиторний час, у неформальній обстановці сприяють кращому пізнанню студентами представників інших культур, представниками національних меншин – носіїв української, слов'янської культури. Отже, позитивний результат – послаблення чи навіть нейтралізація негативно забарвлених етностереотипів – є обопільним.

Ознайомлення майбутніх учителів із найрізноманітнішими, часто "екзотичними", на перший погляд, традиціями виховання і догляду за дітьми, властивими різним народам, по-перше, сприяє розвитку пізнавальних інтересів студентів до тематики, пов'язаної з культурною спадщиною різних народів, по-друге, сприяє руйнації багатьох стереотипів, традиційно притаманних педагогічному мисленню.

Наші висновки підтверджуються досвідом спілкування з педагогічними працівниками на курсах підвищення кваліфікації в Харківському обласному науково-методичному інституті безперервної освіти. Слухачі виявляють неабиякий інтерес до проблематики, пов'язаної з поліетнічністю сучасного українського суспільства та багатокультурністю освітнього простору. Зокрема, найбільший інтерес викликають проблеми співіснування та співпраці представників різних етносів; міжкультурної комунікації, у тому числі в умовах навчально-виховного процесу; балансу загальнолюдського, національного та етноспецифічного, традиційного та модерного в сучасній культурі й освіті України. В Україні сьогодні робляться тільки окремі спроби розробляти полікультурну складову змісту освіти, в тому числі педагогічної [1]. З цієї точки зору заслуговує на увагу прогресивний досвід, напрацьований зарубіжними освітянами та педагогами різних регіонів нашої держави. І тут спостерігаємо парадоксальну ситуацію: нам значно більше відомо про досвід далекого (США, Європа) та близького зарубіжжя (Росія), ніж про те, що робиться в Україні.

Зокрема, в Автономній Республіці Крим розроблено й впроваджено в навчально-виховний процес закладів освіти усіх ступенів – починаючи від дошкілля і закінчуючи вищими навчальними закладами – факультативний навчальний курс "Культура добросусідства". Його зміст інтегрує питання традиційних культур народів, що мешкають на Кримському півострові, їхнього релігійного життя, а також потужний блок конфліктологічної підготовки дітей і молоді, спрямований на профілактику міжетнічних конфліктів [4].

Цікавий досвід також напрацьовано в рамках реалізації Програми розвитку та інтеграції Криму за сприяння Програми розвитку ООН (ПРІК ПРООН). Один із напрямів роботи передбачав консолідацію багатоетнічних місцевих громад у процесі розробки та реалізації соціальних проектів. При цьому саме школи ставали ініціативним ядром соціально-культурного життя громади.

Педагоги найчастіше виступали ініціаторами, допомагали усвідомлювати й формулювати актуальні для громади проблеми, розробляли й очолювали реалізацію конкретних проектів, спрямованих на їхнє вирішення. Моніторингові дослідження засвідчили суттєві позитивні зрушення: поліпшення психологічного клімату в громаді, зниження напруженості в міжетнічних відносинах, зближення й співпрацю представників різних етнічних культур, підвищення рівня толерантності школярів і дорослого населення [5].

Ознайомлення з подібним досвідом збагатить арсенал педагогів новими підходами, формами й методами роботи з полікультурної освіти молодого покоління. Другим позитивним ефектом, з нашої точки зору, буде сприяння нейтралізації відцентрових тенденцій у стосунках між різними регіонами держави, адже не секрет, що, наприклад, Крим через заангажоване висвітлення в ЗМІ постає нині в уяві пересічного громадянина України вже не стільки як місце відпочинку, скільки як криміногенна територія з постійною загрозою вибуху міжетнічних конфліктів. Натомість досвід виховання культури миру і формування толерантності, набутий у цьому багатокультурному регіоні, практично не відомий за межами автономії, хоча й заслуговує на вивчення і розповсюдження.

Усе викладене свідчить про нагальну необхідність розробки і впровадження в практику полікультурної складової змісту безперервної педагогічної освіти, спрямованої на підготовку майбутніх і практикуючих учителів і вихователів до професійної діяльності в умовах поліетнічності, багатокультурності сучасного українського суспільства, формування в них спрямованості на толерантну взаємодію з представниками різноманітних культур.

Уявляються важливими також звільнення педагогічного мислення від ідеологізовано-спекулятивних стереотипів доби тоталітаризму, критичне вивчення й творче застосування прогресивного зарубіжного досвіду полікультурної освіти, аналіз і розповсюдження прогресивного досвіду, набутого педагогами різних регіонів України.

1. Волик Л. Полікультурність особистості майбутнього вчителя: Монографія / Лариса Волик. – Київ-Полтава, 2005. – 176 с.
2. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100 Початкове навчання / За заг. ред. Академіка АПН України В.І. Бондаря. – Київ: Міністерство освіти і науки України, 2006. – 57 с.
3. Ковальчук О. Полікультурний підхід у сучасній шкільній освіті Росії: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / 13.00.01 загальна педагогіка та історія педагогіки / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2003. – 22 с.
4. Культура добрососедства: Программы интегрированного курса и методические рекомендации для учебных заведений Автономной Республики Крым / Под ред. М.А. Арджаниони – Симферополь: АнтикваА, 2007. – 212+144 с. – рус., укр.
5. Сейтосманов А. Формирование толерантного поведения в школьных сообществах АРК на основе социального проектирования и государственно-общественного управления школой // Инновационные технологии в образовании. Материалы IV Международной научно-практической конференции – Симферополь, 2007. – 268 с. – С. 90-98.
6. Юр'єва К. Дослідження готовності вчителів до роботи з громадянського виховання учнів // Правова освіта й соціалізація учнівської молоді в умовах реформування українського суспільства: Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. 9-10 січня 2003. – Харків: ХОІПМБО, 2003. – С. 150-152.
7. Юр'єва К. Порівняльно-культурологічна етнопедагогіка: Програма навчальної дисципліни. – Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2007. – 30 с.

The significance of education of tolerance and respect for displays other cultures, overcoming of stereotype of thinking, studying of foreign and domestic experience for formation of readiness of teachers to professional activity in conditions polycultural educational space is proved.

Key words: *the teacher, polycultural education.*

ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ В РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ, ОСОБИСТІСНО-ЗОРІЄНТОВАНИЙ, КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ТА ІНШІ ПІДХОДИ ДО ЯКОСТІ ОСВІТИ

УДК 37: 504:378

Ольга Плахотнік

ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО ПРИРОДИ ЯК УМОВА ГАРМОНІЙНОГО СПІВІСНУВАННЯ

У статті йдеться про особливу актуальність проблеми формування особистісних цінностей, оскільки вони є головним регулятивом діяльності та ставлення людини до навколишнього світу. У зв'язку з цим екологічне виховання молоді слід спрямовувати на формування у неї ціннісного ставлення до природи, їх гармонійного співіснування.

Ключові слова: *ціннісне ставлення, особистісна цінність, гармонійне співіснування, екологічне виховання, екологічна культура, світогляд, переконання.*

З моменту появи людини на Землі виникли і протиріччя у системі "людина-природа", над подоланням яких замислювались ще стародавні філософи Аристотель, Зенон, Цицерон та інші. Вони вважали, що людина повинна жити у злагоді з природою, тому що є її частиною. Френсіс Бекон зауважував, що природу перемагають, тільки скоряючись її законам, а Шарль Монтеск'є зробив актуальний для наших часів висновок: природа діє завжди повільно, її дії ніколи не бувають насильницькими, навіть у своїх продуктах вона потребує поміркованості, коли її підкоряють, вона виснажується і залишену силу використовує на самовідтворення, при цьому цілком втрачає свою продуктивну здатність і творчу могутність [15].

Сьогодення все яскравіше підтверджує передбачливість філософської думки про необхідність гармонійного співіснування людини і природи. Ця проблема вимагає інтеграції природничонаукового та соціогуманітарного знання. Тому вона не лише перебуває у полі зору екології – науки про закономірності взаємодії організмів між собою та із середовищем існування, структуру та функціонування екосистем [11], а й широко досліджується філософами, психологами, соціологами, педагогами.

Гармонізація взаємодії людства і природи передбачає зміну суспільних ціннісних пріоритетів. Сприйняття, збереження та передача суспільних цінностей відбуваються в процесі виховання підростаючого покоління. Тому важливим напрямом сучасного виховання є екологічне, а невід'ємною його складовою – виховання ціннісного ставлення особистості до природи.

Виховання визначається у наукових джерелах як процес забезпечення сприятливих умов для розвитку природного потенціалу особистості, цілеспрямована взаємодія вихователя і вихованця, в результаті якої зусилля вихователя спрямовуються на збереження, збагачення та розвиток внутрішніх сил особистості вихованця [1,4].

Для визначення сутності поняття "ціннісне ставлення", важливим є, насамперед, розуміння категорій "цінність" та "особистісна цінність", що набули особливої актуальності у сучасному вихованні.

Філософські джерела характеризують цінність як значення будь-якого явища, вчинку, і взагалі сущого для життєдіяльності певної людини, суспільства. Буття предметів та їх властивості є лише об'єктивною передумовою цінності, але не сама цінність. Цінність і сам об'єкт не тотожні; цінність не є безпосередньою природною властивістю предметів [3]. Отже, предмети, явища набувають ціннісного значення лише в тому випадку, коли втягуються у сферу людського існування. Цінність має великий потенціал: вона пов'язує різні часові модуси (минуле, теперішнє, майбутнє); задає систему пріоритетів, способи соціального визнання; будує складні багаторівневі системи орієнтації в світі [14].

Цінності набувають особистісного значення, коли трансформуються у відповідні потреби та інтереси особистості. Особистісні цінності виступають системоутворюючим ядром діяльності і внутрішнього духовного життя людини. Вони не лише детермінують потреби та інтереси, але й залежать від них [2,3].

У психологічній літературі інтерес характеризується як засіб задоволення потреби та як чинник, що спричинює пізнавальну діяльність особистості [12]. Щоб стати причиною діяльності, інтерес повинен бути усвідомленим індивідом, має перетворитися на суб'єктивну якість. Різниця між потребами та інтересами полягає в тому, що інтерес пов'язаний з діяльністю, необхідною для задоволення потреб, а потреби являють собою умови, необхідні для існування людини [13].

Численні потреби призводять до різноманітних оцінок: те, що для однієї людини має велику цінність, для іншої – малу або зовсім ніякої. Філософські джерела пояснюють оцінку як спосіб виявлення значущості будь-чого для діючого суб'єкта [8,9]. Цінності і оцінки перебувають у діалектичному взаємозв'язку. Якщо цінність може існувати поза свідомістю суб'єкта, то оцінка є феноменом свідомості, і її треба розуміти як усвідомлення цінності явищ, предметів, подій тощо. Тобто оцінка є актом усвідомлення цінності об'єкта. Також існує зворотний зв'язок – сформовані у індивіда цінності впливають на оцінювання нових об'єктів, їх окремих сторін [15,3].

І хоч деякі вчені вважають, що оцінку не можна розглядати як ставлення, ми схиляємося до інших філософських тверджень про те, що

оцінка є специфічною формою прояву відношення людини до дійсності, це схвалення або осуд різних явищ навколишньої дійсності, незалежно від їх матеріального чи духовного походження [5]. Оцінка у психологічній та педагогічній літературі пояснюється як відображення суб'єктивного ставлення до цінності, а оцінна діяльність як процес ціннісного ставлення до дійсності. Під суб'єктивним ставленням у психології розуміють суб'єктивне відображення особистістю взаємозв'язків своїх потреб з об'єктами та явищами світу, що обумовлює поведінку [12].

Однією з форм вияву оцінних ставлень є емоції, які завжди мають місце у поведінці та діяльності індивіда. Емоції здійснюють оціночну та регуляторну функції у суб'єктивному ставленні особистості до дійсності. Емоції – це прояв чуттєвої оцінки та відображення відношень, у яких перебувають предмети та явища реального світу до потреб і мотивів діяльності людини. Емоції слугують вираженню потреб і визначаються як суб'єктивна форма існування мотивації. Всі психічні утворення індивіда, починаючи від потреб і закінчуючи цінностями, супроводжуються емоціями. Емоційність характеризує стрижневі особливості індивіда: спрямованість мотиваційної сфери, ціннісних орієнтацій, а також ставлення його до дійсності. В. М'ясищев підкреслює, що емоція є обов'язковим компонентом ставлення, що "без емоції немає ставлення" [10].

Найважливішим складовим елементом у структурі ціннісного ставлення є ціннісні орієнтації, які залежать від потребнісно-мотиваційної сфери особистості. У філософських джерелах зазначено, що вибір лінії поведінки здійснюється завдяки ціннісним орієнтаціям, які відображають внутрішній світ, організовують, направляють та регулюють поведінку особистості. Ціннісні орієнтації розглядаються як схильність, готовність індивіда до певного типу поведінки, що не обов'язково реалізується в дії. Ціннісні орієнтації – це елементи внутрішньої структури особистості, сформовані та закріплені життєвим досвідом індивіда внаслідок процесів соціалізації та соціальної адаптації. Вони відмежовують значущі суб'єктивні цінності від незначущих, виявляються і розкриваються через оцінки, вміння структурувати життєві ситуації, приймати рішення в проблемних ситуаціях, обирати модель поведінки [10]. У психології ціннісні орієнтації пояснюють як відображення в свідомості людини цінностей, що розглядаються нею в якості стратегічних життєвих цілей та загальних світоглядних орієнтирів [2].

Сукупність сталих ціннісних орієнтацій утворює вісь свідомості, що забезпечує сталість особистості, переважання певного типу поведінки та діяльності. Вочевидь, що ціннісні орієнтації обумовлюють мотивацію діяльності індивіда, а усвідомлені потреби та інтереси стають мотивами – внутрішніми спонуками, рушійними механізмами цієї діяльності [3,4].

Мотиви являють собою спонуки поведінки людини; в якості мотивів можуть виступати уявлення, ідеї, почуття, пов'язані з предметами зовнішнього світу. Актуалізований мотив створює установку до дії [15]. В. М'ясищев розглядає мотив як підставу для дії, як відбиття ставлення до об'єкта дії, а дія пояснюється філософськими джерелами як специфічна форма активного ставлення до світу, спосіб буття людини. У психологічній науці зазначено, що джерелом розвитку мотиву є процес утвердження індивідом матеріальних та духовних цінностей, у випадку інтеріоризації особистістю, цінності набувають спонукальної сили та перетворюються на мотиви. Завдяки мотивам формується вміння ціннісно ставитися до явищ дійсності [10]. Таким чином, мотив є тією внутрішньою спонукою, що обумовлює поведінку, діяльність, вчинки індивіда та відбиває його ставлення до дійсності. Отже, ставлення особистості відбивається у її потребах, інтересах, оцінках, ціннісних орієнтаціях, цінностях, мотивах, діях та емоціях.

Уперше категорію "ставлення" обґрунтував А. Лазурський, який пояснював систему ставлень суб'єкта до дійсності як прояв екзопсихіки – зовнішньої оболонки психіки. Далі теорію ставлень розвинув В. М'ясищев, характеризуючи ставлення як відображення внутрішніх психічних процесів, рушійну силу, свідомий, вибірковий психологічний зв'язок особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності, що проявляється в діях, реакціях та переживаннях [10].

Здійснений аналіз психологічних джерел дає підстави вважати, що ціннісне ставлення відбивається у світогляді, переконаннях, рефлексивних рисах, діях особистості. На думку І. Беха цінності можна надати особистісного смислу, високої значущості лише за допомогою рефлексивного процесу. Рефлексія у психології розглядається як осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального і індивідуального способу існування, процес самопізнання та з'ясування індивідом того, як інші розуміють його особистість [1]. Переконання регулюють свідомість, поведінку, діяльність залежно від ціннісних орієнтацій особистості, та є своєрідним сплавом почуттів, емоцій і волі. Трансформація переконань у поведінку є показником єдності свідомості й діяльності особистості. Переконання людини на особистісному рівні синтезуються у світогляд. Світогляд же є орієнтиром у житті людини, регулятором її поведінки та виражає розуміння й оцінку найважливіших явищ дійсності. Головне призначення світогляду – відповідно орієнтувати людину в складних ситуаціях буття [4,13].

У психології світогляд розглядається як система переконань, що відбивають ціннісне ставлення особистості до світу. Ціннісним ставленням можна вважати взаємозв'язок людини та явищ світу, в якому одна сторона

виступає носієм цінності для іншої. Ціннісне ставлення до дійсності є безумовним чинником, що детермінує активність людини. Активність людини завжди спрямована на використання, збереження та розвиток цінностей [3]. Вчені стверджують, що активність, навіть найелементарніша, спонукається цінністю, тобто тим, що має певну вартість для конкретного суб'єкта та характеризує внутрішнє ставлення людини до цінностей [15, 10]. Отже, пріоритетні особистісні цінності визначають світогляд, переконання, поведінку та діяльність людини.З огляду на вищезазначене, ми акцентуємо увагу на тому, що сучасна система екологічної освіти і виховання має забезпечувати підготовку громадян з високим рівнем екологічних знань, екологічної свідомості і культури на основі нових критеріїв оцінки взаємовідносин людського суспільства – гармонійного співіснування з природою [14].

Зважаючи на те, що предметом цього дослідження є виховання ціннісного ставлення особистості до природи, важливо з'ясувати сутність феномену "природа" та базових понять "екологічне виховання", "екологічна культура".

Філософські джерела пояснюють "природу" як початкову сутність (ядро) речі, Всесвіт, весь світ у різноманітності його форм; сукупність всіх речей, що не підлягали впливу людини; людину ж розглядають як частину природи. Поняття "природа" вживається для позначення не лише природних, але й створених людиною матеріальних умов її існування – "другої природи". "Друга природа" містить речі, які не існують у готовому вигляді. Створюючи її, людина прилаштовує природне середовище до своїх потреб. У психологічній літературі природа трактується як об'єктивна реальність, результат еволюції розвитку матеріального світу, що існує незалежно від свідомості людини, матеріально-енергетичний та інформаційний світ Всесвіту [15].

Наслідки взаємодії людини зі світом природи проявляються в розширенні меж цієї взаємодії, що негативно позначаються на функціонуванні екосистем, у розвитку протиріч між природою та суспільством. Утилітарне використання довкілля неодмінно призводить до трансформації природного середовища і вступає у протиріччя з потребами людей у об'єктах природи.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що більшість вчених розглядає екологічне виховання як психолого-педагогічний процес, що спрямовується на формування у індивіда не лише наукових знань, а й певних переконань щодо необхідності бережливого, відповідального ставлення до природи, світогляду людини, що базується на усвідомленні своєї єдності з природою, моральних принципів взаємодії зі світом природи.

Для вирішення проблем екологічного виховання, методики спрямовуються на реалізацію ідей соціальної екології – інтегрованої науки, що вивчає основні закони та закономірності взаємодії суспільства та природи з метою оптимізації, гармонізації цієї взаємодії. Характерною рисою соціальної екології є багатоаспектність, що дозволяє розглядати різні грані стосунків людини і суспільства з навколишнім середовищем. Гармонійний розвиток суспільства і природи забезпечує психофізичне здоров'я особистості: морально-життєву рівновагу та психологічний комфорт, відсутність значних відхилень від норм фізичного розвитку. У деяких наукових джерелах виокремлюється термін "соціоекологічне виховання", яке характеризується як формування і передача від покоління до покоління певної сукупності норм і правил, що регламентують бережливе ставлення людей до природи в процесі життя та виробничої діяльності [11].

Створення єдиної, цілісної, всеохоплюючої системи екологічного виховання забезпечить формування екологічної культури індивіда і суспільства загалом. Концепція екологічної освіти України розглядає екологічну культуру, як складову системи національного і громадянського виховання, частину загальної культури, що характеризується глибоким усвідомленням важливості гармонійного взаєморозвитку суспільства і природи.

Культура – це специфічний спосіб організації життєдіяльності людини, що відбивається в продуктах матеріальної та духовної праці, у духовних цінностях, у ставленні людей до природи, суспільства та до самих себе. Культура людини визначається здатністю до сприйняття духовних цінностей, а також активного утвердження цих цінностей та їх створення [4, 7].

Екологічна культура пояснюється у науковій літературі як історичне явище, пов'язане з рівнем розвитку суспільства, обумовлене нині глибоким усвідомленням екологічних проблем у житті і розвитку людства, як ведення суспільного господарства на основі пізнання і раціонального використання законів розвитку природи з врахуванням близьких і віддалених наслідків зміни природного середовища під впливом людської діяльності [14].

У педагогічних джерелах екологічна культура особистості характеризується: системою цінностей щодо довкілля; відповідальним ставленням до навколишнього середовища; системою умінь і досвідом вирішення екологічних проблем, насамперед, на місцевому і локальному рівнях; практичними діями, поведінкою, спрямованими на збереження довкілля та власного здоров'я [3,12].

Синтез цінностей, ідеалів, світоглядних установок, практичних настанов відбувається у свідомості особистості. Свідомість водночас

набуває статусу складової світогляду, в межах якого відбувається поєднання знань та вподобань, що виступають у ролі особистісних цінностей, ідеалів, норм.

Отже, екологічна культура особистості забезпечується формуванням системи особистісних цінностей, спрямованої на збереження природи; екологічної свідомості, екологічного світогляду та екологічно доцільної поведінки індивіда.

Проблема ціннісного ставлення людини до природи набула актуальності в філософській та психологічній літературі у 80-х роках XX століття. Дослідники цієї проблеми (М. Васильєв, Н. Ігнатовська, Т. Баранова та ін.) підкреслювали важливість оптимізації взаємовідносин у системі "суспільство-природа" та регуляції дії людини на природу[4].

Так, філософський аспект ціннісного ставлення до природи досліджувався також Н. Ігнатовською. На її думку ціннісне ставлення до природи можна визначити не тільки через усвідомлення людиною значення природи у задоволенні її інтересів та інтересів суспільства, але й через орієнтування суб'єкта відносин (людини) на творчі перетворення цих відносин у напрямку ідеалу, що сприятиме внеску особистості у суспільний розвиток, визволенню від влади звичайних уявлень та пошуку нових шляхів самоудосконалення у світі природи [4].

Вирішення екологічних проблем автор вбачає у виробленні нового типу ставлення до природи – позитивно-ціннісного, як елементу суспільної свідомості та культури. У дослідженні виділено також умови формування позитивно-ціннісного ставлення особистості до природи: а) поширення моральних оцінок і вимог на сферу взаємодії людини з природою; б) утвердження нових ціннісних і світоглядних установок щодо природи; в) усвідомлення потреби в природі; г) творча активність, що стимулюється цією потребою. Багатство творчих можливостей і творчої природи людини, зауважує Н. Ігнатовська, є відображенням творчих сил природи. Таке розуміння зв'язку людини і природи, на думку автора, ставить природу на найвищий щабель у системі суспільних та індивідуальних ценностей [4].

Психологічні особливості формування ціннісного ставлення до світу розглядалися О. Кононко. Автор зазначає, що ставлення особистості до світу будуть значущими тоді, коли пов'язуються з позитивними емоційними переживаннями, із задоволенням особистості, з уявленням її про себе як суб'єкта активності, джерела бажаних досягнень [9].

Таким чином, на основі теоретичного аналізу процесу виховання ціннісного ставлення до природи можна стверджувати, що структуру ціннісного ставлення особистості до природи визначає логічна єдність таких психологічних утворень: емоційні переживання, зумовлені світом природи; потреби особистості у об'єктах природи; мотиви екологічно

доцільної діяльності; система особистісних цінностей, спрямована на збереження природи; творча активність екологічного спрямування.

Ціннісне ставлення до природи формується за умов усвідомлення особистістю цінностей природи для суспільства і кожної людини зокрема, прийняття цих цінностей в якості особистих життєвих принципів та спрямування творчої активності на їх збереження та розвиток.

Відповідно, умовами виховання ціннісного ставлення особистості до природи є: забезпечення позитивних емоційних переживань у світі природи, усвідомлення значення природи у задоволенні особистих потреб, наявності внутрішніх спонук збереження природи, визнання самоцінності об'єктів природи, гуманістичної творчої взаємодії з ними.

1. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Василенко В. Цінність і оцінка. – К.: Наукова думка, 1964. – 160 с.
3. Єскіна Г. Духовний розвиток особистості, зміст і структура ціннісних орієнтацій молоді // Бібліотечна наука, освіта, професія у демократичній Україні: Зб.наук. праць. – К., 2000. – Вип.2. – С.27 – 35.
4. Игнатовская Н. Природа как ценность культуры. – М.: Знание, 1987. – 62с.
5. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского. – Ростов-н/Д: Феникс, 1998. – 505 с.
6. Концепція екологічної освіти України //Екологія і ресурси: Зб. наук. праць. Укр. ін-т дослідж. навколиш. середовища і ресурсів. – К.: Вид-во «Сталь», 2002. – №4. — С. 5-25.
7. Крисаченко В. Людина і біосфера: основи екологічної антропології: Підручник / Міжнар. Фонд "Відродження". – К.: Заповіт, 1998. – 687 с.
8. Культура, світогляд, гуманізм / Ред. кол.: М.Ф. Тарасенко (відп. ред.) та ін. – Київ: Либідь, 1991. – 136 с.
9. Кононко О. Соціально-емоційний розвиток особистості. – К., «Освіта», 1998 – 255 с.
10. Мясищев В. Психология отношений. Избр. психол. труды / А.А. Бодалев (ред); Акад. пед. и соц. наук, Московский психолого-соц. ин-т. – М., 1995. – 356 с.
11. Назарчук М. Соціоекологія: Словник-довідник. – Львів, 1998. – 171с.
12. Покровская А. Теория ценности и вариативность культуры. – Минск, 1997. – 208 с.
13. Подмазин С. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / Запорожье: Просвита, 2000. – 250 с.
14. Плахотнік О. Розвиток геоекологічної освіти в Україні. – К.: ЕкоОб, 1998. – 333 с.
15. Таранов П. Многоликая философия. – Донецк: Сталкер, 1998. – 463 с.

In the article goes speech about the special actuality of problem of forming of personality values, as they are main regulyativnom activity and relation of man to the environment. In this connection ecological education of young people it is necessary to send to forming for it of the valued attitude toward nature, their harmonious coexistence.

Key words: *valued relation, personality value, harmonious coexistence, ecological education, ecological culture, world view, persuasion.*

УДК 378.14

Наталія Талалуєва

СОЦІАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ І ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ МАЙБУТНІХ РОБІТНИКІВ

У статті обґрунтовується проблема взаємодії закладів освіти з оточуючим середовищем: економічним, родинним, політичним, соціально-культурним тощо початку XX ст. та сьогодення.

Ключові слова: *середовище, навчальні заклади, робітники, школа, виховання, підготовка фахівців.*

Людина – істота суспільна, яка використовуючи особистий досвід і досвід людства, живе і працює у певному соціумі, формує себе під його впливом і своїми діями змінює його.

Автор концепції взаємодії з соціумом або "педагогіки середовища" С. Шацький виокремлював три точки зору на проблему взаємодії навчального закладу з оточуючим середовищем. У першому випадку школі не потрібно середовище. Вона виконує свою основну функцію – вчити дітей. У цьому випадку виникає замкнута форма організації, коли середовище заважає педагогічному колективу виконувати свою справу. В іншому випадку школа повинна проявляти зацікавлене відношення до оточуючого соціуму. Це так звана "школа життя", де господарює дух прагматизму. Третя точка зору зводиться до того, що школа працює в оточуючому середовищі, що суттєво впливає на виховання дітей. Воно (середовище) становиться відкритою для всіх системою, частиною життя учня [9, 183]. Останній підхід і сьогодні залишається сучасним.

Процес формування соціальності людини має багатозначний зміст і об'єднує багато складових. Передовсім це процес педагогічний, який передбачає освіту і виховання, що здійснюється в нерозривній єдності. Водночас його необхідною складовою, а за нинішніх умов постіндустріального суспільства особливо, є і саморозвиток особистості.

Як середовище впливало і впливає на школу, так і навпаки. На початку XX століття вважалося, що ті, хто закінчив навчальний заклад у майбутньому змінять на найкраще технічні умови виробництва, на якому працюватимуть, а також свій економічний статус. Визначалось декілька видів впливу навчального закладу. Результат освітнього впливу спостерігався в підвищенні розумового рівня людини, у розвитку допитливості, сприянні навчанню членів родини того, хто вже закінчив освітній заклад. Виховний вплив виявлявся в підвищенні морального рівня, розвитку внутрішніх і зовнішніх етичних якостей людини, у покращені його сімейного побуту. Вплив родинний складався із освітнього і виховного впливів у сімейному колі. Окремо виділявся релігійний вплив. Суспільний вплив вбачався в надбанні знань і якостей, що

використовувалися в суспільному житті, у "довірливому відношенні до місцевої інтелігенції й у вибранні на громадську посаду" [4].

Економічний вплив набувався за рахунок економічних знань, напрацювань ділових якостей, використання їх у справі. Це у свою чергу, призводило до покращення умов праці й матеріального становища та можливості знайти роботу в інших професіях. Цікавим є спостереження діячів освіти щодо останнього явища. Вони зауважували, що "...вплив школи на покращення сільського господарства спостерігається переважно в окраїнних губерніях. Знаходження іншого виду праці – в центральних. Українські губернії за своїм географічним положенням знаходилися на межі обох груп. Що стосується причин цієї закономірності, то вони зводилися до різниці економічних умов центру й окраїн. Перший, як район промисловий і малоземельний, переважно спрямовував економічний вплив школи в русло полегшення пошуку роботи в різних професіях. Другий, як землеробний і переважно багатоземельний район зосереджував господарську енергію населення на покращення землеробства" [4].

З позицій сьогодення ми маємо враховувати напрацювання наших попередників і пам'ятати, що виховання – це не тільки формування морально позитивних актів, вчинків учнів. Воно зумовлює напрацювання навичок поведінки у соціумі, що в майбутньому сприятиме виживанню людини в ньому. Доцільно наголосити, що від того, які людина має моральні якості залежить її доля. У наукових працях з питань виховання акцент робиться на майбутню професійну діяльність учня, належність сформованих якостей, на його місце в професії.

Питання виховання завжди були й залишаються актуальними й складними. А важкі воєнні часи ще й більше примушують замислитися над ними. Так було і після війни 1914 року. Важкі події воєнної доби відбилися на всьому житті суспільства, викликавши значні утруднення в педагогічній роботі. Міністерство народної освіти визначило слабкі місця школи, видало циркуляри, у яких запропонувало направити зусилля на створення такої внутрішньої атмосфери, яка полегшила б завдання морального виховання підростаючого покоління, як під час війни, так і в мирний час.

Мова йшла про уникнення в школі сухого формалізму, яке вважали головним злом, закликали до уважного і чуйного ставлення до учня. Пропонувалося змінити засоби виховного впливу: каральний зовнішній нагляд і дисциплінарні стягнення за провини – попередженням їх і моральним впливом. У зв'язку з цим пропонувалося відмовитися від цифрової оцінки й оцінювати учнів сукупністю показників (вражень), одержаних в результаті уважного вивчення їх індивідуальних особливостей. Пропонувався інший погляд на навчання: важливості набувала не кількість оцінок в атестаті, а запас корисних навичок і знань,

необхідних для життя. Тому формальне, чисто зовнішнє вивчення курсу, що ускладнювалося багатопредметністю, перевантаженістю програм, не повинно було мати місце в школі. Педагогічним радам надавалося право вирішувати всі питання, спрямовуючи їх починання в одне русло, і тим самим створювати стрункy систему дій.

У зв'язку з цим пропонувалося обговорити питання: ставлення викладачів і вихователів до учнів; роль класного наставника в моральному вихованні; система стягнень; питання про об'єднання школи й сім'ї у зв'язку з позашкільним наглядом за учнями; про фізичне виховання тощо. Пропонувалося в перспективі розглянути питання розвитку волі й моральності як найближчого завдання виховання; життєрадісності й самодіяльності, як необхідних умов розвитку особистості; організації шкільного середовища, як виховного засобу; естетики в школі; проведення читань, практичних занять і учнівських гуртків; екскурсії; ручної праці й літніх польових робіт; дисципліни й засобів стягнення і покарання; релігійно-морального впливу школи та ін. [8].

Перехід одних соціально-економічних умов в інші характеризується зміною і боротьбою ціннісних орієнтирів. Це підтверджується аналізом вимог до професійно важливих особистісних якостей фахівця, характерних для людей кожної професії в цілому і притаманних різною мірою кожній з професій. Так, ускладнення професій, з одного боку, а з другого спрощення привело до розширення переліку професійно важливих якостей працівника. Сучасні соціально-економічні умови, особливості розвитку суспільства і держави актуалізують освітні й виховні завдання, виконання яких має забезпечувати формування компетентної у професійному і культурному відношенні особистості.

Відомо, що професійна підготовка фахівця має здійснюватися з урахуванням соціально-економічних та професійних вимог виробництва, орієнтуватися на високий професіоналізм, конкурентоспроможність фахівців на ринку праці, творче застосування знань і вмінь, їх гнучкість і мобільність у розв'язанні виробничих завдань, внутрішню потребу у неперервній професійній освіті. Ми не повинні забувати, що принцип неперервності освіти спонукає так будувати процес навчання, щоб в учня сформувалася не тільки потреба постійно поглиблювати свої знання протягом усього життя, а й вміння це робити. Поглиблення та поширення професійних знань можливе як завдяки самоосвіті, так і періодичному підвищенню або зміні кваліфікації.

Треба пам'ятати, що виховання це не тільки формування морально позитивних актів, вчинків учнів, воно зумовлює напрацювання навичок поведінки у соціумі, що в майбутньому сприятиме виживанню людини в ньому. Доцільно наголосити, що від того, які людина має моральні якості залежить її доля. У наукових працях з питань виховання акцент робиться на майбутню професійну діяльність учня, належність сформованих

якостей, на його місце в професії. Однак людина не тільки професійна істота, вона – член родини. Від того які моральні якості сформовано в неї залежить її сімейне життя. В даному разі виховання "працює" на сім'ю, родину, і знов таки ж на долю людини.

Був час, коли учня намагалися "відірвати" від сім'ї. Яскравим прикладом тенденцій виховання революційного часу є рецензія на роботу П. Альмендинген-Тумим і Г. Тумим "Портфель дошкольного работника" (Петроград, 1923). Хоча ця робота стосується дошкільного виховання, але ж вона виразно ілюструє вимоги, що ставилися перед усією освітньою системою того часу. Книзі пред'являлася докора, що її відмінною рисою є "різкий наголос на індивідуальності дитини й дуже слабкі вказівки на колектив. Це червоною ниткою проходить через усю книгу. "Осягати індивідуальність", далі розвивати й удосконалювати її, становити "одне ціле" із сім'єю, подаючи "моральні" приклади й створюючи "моральну атмосферу", – ось основне завдання практичного працівника, відповідно якому він повинен, будувати свою повсякденну роботу. Подалі від життя (особливо від "вулиці"), глибше вникай в окреме "Я", культивуй його й розвивай громадськість відповідно інтересам цього "Я", яке буде жити й працювати поруч із іншими "Я", у суспільстві, – таке гасло "дошкільного виховання.

Подальші коментарі, як нам здається, зайві. Книжка, можна із упевненістю сказати, є небезпечним "посібником", і тому її не тільки не слід рекомендувати, а необхідно визнати шкідливої за тими тенденціями аполітичності, міщанства й повної відсутності революційності, якими вона пройнята" [1].

З позицій нашого часу жахливо читати наступні строки. "Настав час порвати з культом сімейного виховання, настав час зрозуміти, що не може й не повинно бути в пережитій нами боротьбі тихих мирних куточків, відірваних від життя й політики, настав час зрозуміти, що... кожний ідеологічний центр зобов'язаний відмовитися від аполітичності й вийти на широку арену діяльності в рядах пролетаріату й за інтереси пролетаріату, утворюючи з ним (а не із сім'єю) єдине ціле" [1]. Можна не погодитися з такою постановкою питання. Але зміна соціально-економічних умов потребувала зміни поглядів, а це, в свою чергу, диктувало певні вимоги. Пройшов час, виросло декілька поколінь при різному відношенні до родинного виховання і зараз ми можемо зробити висновки щодо доцільності тих чи інших поглядів на роль сім'ї у вихованні особистості.

Яскравий приклад протилежного погляду можна навести, згадавши ланцюжок, який вибудовував В. Сухомлинський: "Батьківщина починається з матері, що народила й вигодувала людину, з людей, що віддали частку своєї душі в ім'я створення іншої людини... Від людей рідних й близьких, від духовного спілкування з ними юний громадянин

приходить до поняття "співвітчизник", до великого уявлення Батьківщини" [7].

Незаперечну цінність для виховання сучасного громадянина України, на думку Б. Ступарика, становлять "...повага до батька, матері, світлої пам'яті своїх предків, до рідної мови, історії, відчуття приналежності до народу, усвідомлення себе як його крові і плоті, прагнення пізнати, зберегти і передати його духовні надбання у спадок наступним поколінням" [6, 19].

Прагнучи виховати громадянина-патріота своєї країни, колектив навчального закладу має сповідувати гуманізм, демократизм, толерантність, бути компетентним у професійній галузі. Наші попередники у 20-і роки XX століття формували в учнів профшкіл, крім таких якостей, як відповідальність за свої дії, організованість, дисциплінованість, ретельність, акуратність у роботі, загальний розвиток на основі "пролетарського світогляду", що давало можливість учневі орієнтуватися в загальних господарських і пов'язаних із ними соціальних і політичних явищах. Він повинен був чітко орієнтуватися у виробничих процесах власної професії, а також в адміністративно-господарських справах того підприємства, з яким була пов'язана його майбутня діяльність [2, 248].

Якщо аналізувати якості, то в їх переліку будуть відсутні якості, необхідні сучасній людині, якій жити і працювати в умовах, пов'язаних з ринком праці, з природними, тобто екологічними, соціально-психологічними, соціальними умовами. З далеко неоднозначними явищами, які по-різному сприймає молодь, і яки по-різному на неї впливають.

Згідно з сучасними потребами, майбутній робітник має володіти цілком визначеними якостями, серед яких основними вважають професіоналізм, широку професійну спеціалізацію, вміння аналізувати і проектувати свою трудову діяльність, діяти в нестандартних виробничих ситуаціях, приймати рішення в умовах невизначеності і брати на себе відповідальність за їх виконання. Дедалі більшого значення набувають такі якості, як здатність здобувати знання упродовж життя, тим самим підвищуючи свою компетентність, рівень культури.

Сьогодення ставить перед робітником майже такі вимоги, що необхідні були робітнику 20-х років. Однак вони наповнені новим змістом і доповнені новими якостями, які зазнають змін залежно від актуальних обставин. Маємо на увазі комунікативність, толерантність, корпоративність, вміння аналізувати, взаємодіяти з іншими людьми, співпрацювати з ними, швидко адаптуватися в нових умовах, уміння працювати в команді, вирішувати проблеми тощо. Суттєвими вимогами на

сучасному етапі є вміння працювати з комп'ютером та знання основ менеджменту.

Високий рівень професіоналізму, який досягається шляхом освоєння тонкощів професії, спосіб творчої самореалізації в різних видах діяльності і спілкування, спрямований на засвоєння і передачу нових технологій і професійних цінностей, являє собою те, що називають професійною культурою. До професійних цінностей належать самостійність, мобільність, підприємливість, комунікативність. Крім означених якостей, які слід враховувати при підготовці кваліфікованих робітників, доцільно звернути увагу на запити роботодавців, які висувають до робітників нові вимоги. Вони вважають, що випускники мають відповідати як мінімум п'яти критеріям: бути активними і підприємливими, вміти навчатися в розвитку справи, тобто адаптуватися до умов виробництва, розуміти сучасний бізнес-контекст і знати практичні основи тайм-менеджменту. Вони мають уміти сприймати корпоративну культуру компанії, що забезпечує лояльність [3].

Професійно значущі та професійно важливі якості визначаються сьогодні умовами праці та роботодавцями. Тому при підготовці майбутніх робітників необхідно враховувати інтеграційні процеси і формувати в учнів потрібні якості.

Цікавими є результати опитування роботодавців, проведені в Росії, які досить критично оцінили рівень підготовки майбутніх робітників у ПТНЗ і визначили його як середній [5, 13]. Занепокоєння викликає несформованість практичних професійних навичок у випускників ПТНЗ. Вони виявилися низькими, при досить високому рівні загальнотеоретичної підготовки. (В той же час інженерно-педагогічні працівники та випускники ПТНЗ дали протилежну оцінку здобутим знанням і навичкам.) Більше всього роботодавці незадоволені тим, що учні не володіють суміжними професіями. Ось чому заклади профтехосвіти мають враховувати цю потребу стосовно кожної професії і забезпечити більш гнучку реакцію на вимоги виробництва. Серйозними були зауваження роботодавців до особистісних якостей робітників як молодих, так і старшого покоління.

Приблизно третина опитаних роботодавців відзначили низький рівень професіоналізму молодих робітників. Оцінка набуває ще більш негативного значення через високі показники недисциплінованості, безвідповідальне ставлення до робочого місця. Такі тривожні симптоми вказують на необхідність поліпшення виховної роботи як в навчальних, так і виробничих колективах. Як показують результати дослідження, зробити це непросто хоча б тому, що атмосфера, створена в трудових колективах старшими робітниками, не сприяє цьому. Серед останніх недисциплінованість становить 18,8 %, а пияцтво на робочому місці –

56,3 % (серед молодих робітників цей показник відсутній взагалі). Не менш тривожним є факт присутності недоброзичливості у колективі робітників старшого покоління, що становить 6,3 %, у молодих – 4,8 %.

При підготовці майбутнього фахівця необхідно формувати елементарну ділову культуру, адже діяльність людей регулюється сукупністю норм, зразків, ціннісних орієнтацій. Змінюючи їх, можна змінити умови життя. Хочемо звернути увагу і на таку важливу якість як відповідальність за своє слово, за свої дії, уміння дотримуватися взятих зобов'язань, зрештою, берегти свою честь, бути надійним співробітником, компаньйоном.

У закладах професійної освіти майбутні робітники мають навчитися вмінню творчо мислити, шукати найбільш прийнятні рішення при виконанні доручених завдань. Цьому сприяють не тільки нові відомості з спеціальних дисциплін, що розкривають ази і таємниці професії, а й з історії, літератури, суспільствознавства та інших предметів, які розширюють світогляд, поглиблюють загальну культуру. Вияв творчості у навчанні є передумовою майбутньої творчості у професійній діяльності. Це зайвий раз підтверджує істину, що завданням виховання працівника є формування культурної людини. Учень на протязі всього свого навчального життя має уміти бачити зразки культури в будь-яких її проявах, робити їх своїм надбанням, закінчивши навчальний заклад, використовувати це у житті й праці. Тобто, категорія культури як сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії, має перейти у власну категорію культури учня – його освіченості й вихованості.

Сьогоднішній учень професійно-технічного навчального закладу, не зважаючи на зміну акцентів, у першу чергу, розглядається як майбутній професіонал, який має бути сумлінним, справедливим, відповідальним, вміє приймати самостійні рішення та працювати в групі. В останній час набуло поширення поняття "корпоративна думка", до усвідомлення якого доцільно готувати майбутніх робітників ще в стінах навчального закладу. Відомо, що в групі всі виконують єдину цільову програму. Водночас у виконання програми має бути внесений елемент вибору, творчості, доцільного поділу організованої праці. Регулювання співвідношення цих елементів, раціональне поєднання їх із завданнями ПТНЗ становить суть діяльності інженерно-педагогічних працівників закладу. Тому замість "тиснути на психіку" учня необхідно створити таку обстановку, в якій він увесь час міг би добре бачити мету свого навчання, своєї роботи, самостійно й організовано виконувати її, виробляючи звичку до об'єднаної праці.

Особистий темп сприйняття навчального матеріалу, особистий темп виконання певного завдання сприяє успішній самостійній діяльності учня.

Саме вона має визначити успіх у навчанні. Самодіяльність учня є важливим моментом у навчальному процесі. Не слід вирівнювати всіх учнів під одну гребінку. Важливо лише домогтися того, щоб усі вони активно брали участь у процесі навчання. До одержання результату може бути багато підходів. І якщо шляхи, якими йдуть окремі учні, різні, у цьому немає не тільки нічого негожого, але, навпаки, це служить показником, що тут працює самостійна індивідуальна думка.

Не слід вимагати від учнів однакового темпу в усіх видах діяльності. Важливо домогтися того, щоб всі вони справді активно брали участь у процесі вивчення матеріалу. Досягнути однакового результату можна різними підходами. І якщо шляхи, якими рухаються окремі учні, різні, в цьому немає не тільки нічого поганого, а й навпаки, це слід розглядати як показник самостійної, індивідуальної роботи думки. А при обговоренні виконаного завдання, в колективній оцінці усіх підходів визначиться найкраще рішення. При цьому не буде зігнорована індивідуальна творчість, а навпаки – наочно виявиться доцільність колективної роботи. Правильна організація праці, вмілий розподіл функцій між усіма членами колективу – необхідні умови його життя. За таких умов сама обстановка школи розвиває колективістські якості. При виконанні спільних виробничих робіт від учнів вимагається правильна організація об'єднаної праці. При колективному розв'язанні завдань у класі розвивається колективна творчість у всієї аудиторії. Якщо учні оцінюють роботи своїх товаришів з класу, тут відбувається їх спільна критика. Особистість учня в такій обстановці анітрошки не придушується, вона одержує лише правильну оцінку на тлі колективної роботи.

Перехід на новий зміст освіти, розробка нових стандартів професійно-технічної освіти, запровадження інформаційних технологій у навчальний процес, дає можливість говорити про використання інноваційних методів навчання у професійно-технічних закладах. Що стосується виховної роботи, говорити хоча б про якісь інновації в цій галузі не доводиться. А тим часом у період зміни соціальних координат виховання має бути одним із головних суспільних і державних пріоритетів. Зміна соціально-економічних умов спонукає до реформування не тільки освіти, невід'ємною складовою якої є виховання.

Нинішня система освіти, яка значною мірою втратила звичні ідеали, не знайшла поки що адекватної заміни. Доводиться в умовах непростої конкуренції з негативними впливами виборювати відновлення, повернення до молодіжного середовища загальнолюдських гуманістичних цінностей, кращих традицій класичної і народної педагогіки. Якщо раніше молодь спиралась на досвід попередніх поколінь, то нині вона хоче творити новий, свій власний соціальний досвід, що дуже не просто. Тому ми, хто призначений долею формувати позитивні якості майбутнього

професіонала, маємо допомогти йому. Відповідно потрібна нова парадигма виховання, радикальний перегляд цілей, принципів, орієнтирів, що лежать в її основі.

1. Гендриховская А. Путь просвещения. – 1923. – № 11-12. – С. 166.
2. М.А. На стыке двух систем. (Совещание Наркомпросов СССР) //Путь просвещения. Харьков, 1924. – № 2. – С. 237-253.
3. Менеджеры по персоналу предрекают массовый спрос на квалифицированные кадры //Профессиональное образование. М. – 2005. – № 7. – С. 13.
4. Профессиональное образование 1916. – № 1. – С.60.
5. Смирнов И., Ткаченко Е. Социальное партнерство: что ждет работодатель? Итоги пилотного Всероссийского социологического исследования М., 2004. – 23 с.
6. Ступарик Б. На шляху до національної школи. Метод. реком. –Івано-Франківськ, 1990.– 29 с.
7. Сухомлинский В. Родина в сердце. – М., 1980. – С. 37.
8. Труды Кіевского педагогического съезда (12-19 апреля 1916 года). – Кіев. – Типографія Т-ва И. Н. Кушнарев и Ко. – 1916.
9. Шацкий С. Пед. соч.: В 4 т. – Т.2. – М., 1964 -- С.183.

In the article there is the obgrounovouetsya problem of cooperation of establishments of education with an environment: economichnim, rodinnim, politichnim, by the sotsialno-coultournim beginning of the XX-tem and the present.

Key words: *environment, education zacladi, robitnici, shcola, education, preparation of specialists.*

УДК 378.146

Бекір Адабашев, Дмитро Коломієць

ЕКОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ЗАГАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Авторами запропонований варіант інноваційних педагогічних технологій організації екологічної освіти у вищому тенічному навчальному закладі, особливістю якого є те, що в процесі навчання максимально враховується професійна спрямованість, інтеграція знань, екологічний та естетичний аспекти.

***Ключові слова**: екологічне виховання, екологічна культура, екологічне мислення, екологічна освіта.*

Сучасний процес глобальних соціально-економічних трансформацій в Україні і переважній більшості країн світу відбувається в екстремальних екологічних умовах при масштабному забрудненні навколишнього середовища (шкідливі викиди в атмосферу, забруднення земель і водних ресурсів, порушення людиною природного екобалансу, зміна ландшафтів). Ознакою сучасності є загострення конфлікту між природним середовищем і суспільством [1-3]. Поглиблення еколого-економічної кризи об'єктивно потребує невідкладного виявлення і всебічного дослідження причин, які породжують і підсилюють розвиток негативних процесів, що має стати

основою досягнення екологічної безпеки. Невідкладна необхідність подолання еколого-економічної кризи і зменшення її негативних наслідків, з одного боку, а з другого – суспільна потреба у формуванні екологічно орієнтованої економічно доцільної системи господарювання зумовлюють актуальність всебічного дослідження суперечностей природокористування і техногенної екологічної безпеки, а також обґрунтування рекомендацій щодо їх розв'язування на основі удосконалення професійно-технічної освіти.

Упродовж тривалого часу в інженерно-технічних вищих навчальних закладах (ВНЗ) підтримуються старі технократичні тенденції щодо підготовки фахівців з обмеженим соціальним, культурним і екологічним світоглядом, що заглиблює розрив між складовими вищої освіти, – природничо науковою, технічною та гуманітарною. Магістральний шлях до подолання вузьких місць у підготовці фахівця технічного профілю відкривають гуманізація та гуманітаризація навчально-виховної роботи, органічне поєднання всіх галузей знання в системі професійної освіти. Все це неможливо без реформування екологічної освіти та екологічного виховання, яке має здійснюватись із обов'язковим врахуванням екологічних законів, закономірностей, наукових принципів, що діють комплексно в біологічній, технологічній, економічній, соціальній сферах. Міжпредметний характер екологічної освіти допомагає подолати розрив між природничими, технічними і гуманітарними циклами дисциплін.

Екологічна освіта, з одного боку, має бути самостійним елементом загальної системи освіти, а з іншого – виконувати інтегративну роль у всій системі вищої освіти. З ідеєю стійкого розвитку має узгоджуватись мета екологічної освіти, яка полягає у формуванні екологічної культури окремих осіб і суспільства в цілому, екологічного мислення і свідомості, що ґрунтуються на відношенні до природи як унікальної, універсальної цінності. Отже, не вивчення екології як наукової дисципліни, не механічне насичення змісту освіти екологічними відомостями і фактами, а виховання ціннісного відношення до природи є головним завданням екологічної освіти.

Аналіз наявних досліджень з проблем екологічної освіти і виховання показує, що процесам формування екологічної культури молоді присвячена значна кількість наукових праць. Сьогодні екологічна освіта визнана одним із пріоритетних напрямів удосконалення освітніх систем. Система професійної освіти стрункo вписується в екологічну програму України на основі принципу неперервності екологічної освіти, тобто поступовості та етапності формування екологічного мислення та екологічної культури особистості. Вирішення проблеми повністю або значною мірою визначається людським чинником – ідеологією, мораллю

та кваліфікацією людей, від яких і залежить як несприятлива антропогенна зміна навколишнього середовища, так і його стабілізація і поліпшення.

Досвід Японії, США, Нідерландів свідчить про те, що успіх у збереженні і поліпшенні навколишнього середовища можна досягти лише тривалою, копіткою роботою зі всіма верствами населення, починаючи з дітей і закінчуючи пенсіонерами, не кажучи вже про фахівців, які ухвалюють рішення.

Загальні принципи екологічної освіти і виховання розроблені С. Дерябо і В. Ясвінім [1]. Основою еколого-виховного процесу багато науковців вважають виховання ціннісного відношення школярів до природи (В. Додь, В. Маршицка, Н. Николенко, О. Пруцакова, Л. Хуртенко, Т. Юркова, О. Колонькова та ін.). Новими в науці є дослідження екологічної естетики в системі професійної підготовки вчителя [3], по-новому підіймає питання екологічної відповідальності М. Левківський. Принципи і складові екологічної культури висвітлені в дослідженнях О. Вознюк, Т. Дементьєва, В. Ковальчук, В. Тернопільської, В. Павловіча та ін.

Незважаючи на значну кількість досліджень проблем екологічної освіти і виховання, аналіз публікацій показує, що вони присвячені, переважно, вихованню учнівської молоді. В той же час проблеми екологічної освіти у ВНЗ різних профілів залишаються висвітленими недостатньо. Можна зустріти лише поодинокі дослідження екологічної підготовки вчителя [3], чи формування екологічної культури економіста [2]. Це пояснюється специфікою і різноманітністю ВНЗ, у кожному з яких можливі своєрідні форми здійснення екологічної освіти і виховання на економічних, гуманістичних, культуротворчих, світоглядних або інших принципах.

Мета статті – запропонувати можливі підходи і методи формування екологічної культури майбутнього фахівця технічного профілю.

Характеризуючи екологічну культуру особистості, можна виділити зовнішні прояви і внутрішні структури цієї якості. До зовнішніх проявів відносять систему екологічних знань і умінь, практичні дії, поведінку, спрямовану на збереження навколишнього середовища і власного здоров'я. Проте найпривабливіші, з першого погляду, екологічні дії і вчинки можуть диктуватися прагматичними, споживчими, егоїстичними мотивами. Екологічна культура особистості має місце лише тоді, коли зовнішні прояви базуються на відповідних внутрішніх структурах: потребах, емоціях, відчуттях, ціннісних орієнтаціях.

Тому в основу екологічної освіти мають бути покладені принципи гуманізації освіти, забезпечення пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії взаємодій людини і навколишнього середовища, а також принцип гуманітаризації освіти, формування цілісної картини світу,

духовності, культури особистості та і планетарного мислення. Не потребують додаткових пояснень також принципи всезагальності, небезперервності і наступності; системності і цілісності; міждисциплінарної єдності; місцевих і глобальних підходів.

Реалізація гуманістичної, культуротворчої, світоглядної функції екологічної освіти в технічних ВНЗ вимагає впровадження узагальнювальних дисциплін екологічного змісту. Це тим більше актуально, що вітчизняна практика довела недостатню ефективність одностороннього підходу – освітлення проблем екології в різних дисциплінах. Світовій практиці відомий інший – інтегрований підхід до розгортання змісту екологічної освіти.

Формування цілісного уявлення про навколишнє середовище, а, отже, і формування наукового світогляду є важливим у підготовці майбутніх фахівців. Проте інтеграція знань екологічного змісту окремої дисципліни або групи дисциплін, хоча і займає домінуюче місце в навчально-виховному процесі, проте не може забезпечити в повному обсязі формування інтелектуальної, ціннісно-мотиваційною і діяльнісно-практичної сфери особистості як складників її екологічної культури. Обов'язковим за таких умов має стати застосування інтегрованого підходу до конструювання змісту екологічної освіти, яка дає можливість об'єднати навчальні дисципліни в уніфіковану систему, яка сприяє формуванню цілісного уявлення про екологічний стан навколишнього середовища. Такий підхід має не лише забезпечувати узагальнення та систематизацію відповідних знань і умінь, а й мати яскраво виражену практичну спрямованість, розвивати широкий спектр естетичних, пізнавальних, комунікативних і інших духовних потреб особистості.

Формування екологічної культури передбачає: усвідомлення безперспективності технократичної ідеї розвитку і необхідності заміни її на екологічну, яка базується на єдності всього живого і неживого в складноорганізованій глобальній системі гармонійного співіснування і розвитку; розуміння необхідності узгодження стратегій природи і людини на основі ідеї універсальності природних зв'язків і самообмеження, подолання споживчого ставлення до природи; здатності визначати, розуміти і оптимально вирішувати екологічні і соціально-економічні проблеми регіонів проживання на основі наукових знань процесів розвитку біосфери, здорового глузду, загальнолюдських цінностей і досвіду. У зв'язку з вищевикладеним, на нашу думку, окрім гуманітарних і соціальних у блоці професійних дисциплін доцільно передбачати вивчення особливостей сучасного людства, економіки, техніки, управління, нормування антропогенного навантаження на природне середовище, управління природоохоронною діяльністю.

Таблиця 1

Педагогічні підходи і методи формування екологічної культури майбутнього фахівця

Освітнє завдання	Підхід / метод
Сприяння комплексному (емоційному і раціональному) сприйняттю природи, синтезу природничонаукових і гуманітарних знань, духовному становленню, гармонізації особистості, цілісному сприйняттю картини світу, усвідомленню соціально екологічних проблем	Інтегруючий (холіцистичний) підхід. Врахування відмінностей у стилях пізнання.
Сприяння якнайповнішому задоволенню пізнавальних і творчих потреб, самореалізації студентів	Фасилітаційний підхід. Метод проектів.
Сприяння розвитку навичок вирішення проблемних завдань, самостійного пошуку знань і отримання досвіду їх використання в повсякденному житті	Проблемне навчання. Дослідницькі технології навчання.
Сприяння глибшому розумінню навчального матеріалу, розвитку навичок розв'язування комплексних, зокрема екологічних завдань	Інтерактивне навчання: ділові ігри, групові форми навчання, метод мозкового штурму.
Розвиток навичок планування і управління проектами поліпшення місцевої екологічної обстановки	Стратегічне планування, метод проектів.
Сприяння становленню екологічної свідомості, створення умов для побудови на основі екологічної етики індивідуальної шкали етичних установок, виробленню небайдужого відношення до стану навколишнього середовища і особистісного сприйняття екологічних проблем, критичного мислення, вміння відстоювати свою точку зору в складних ситуаціях	Метод пріоритету етичних цінностей, дискусійні технології навчання, наукові конференції.

Людство стало перед проблемою зміни позиції щодо використання і охорони природного середовища, яке вимагає структурних змін у пізнанні природи, екологізації мислення і свідомості. Це зумовлено тим, що наша свідомість і мислення не відповідають сьогодні завданням, зумовленим

метою збереженням життя на Землі за рахунок розумніших відносин з навколишнім природним середовищем. Отже, необхідно активніше сприяти формуванню нового екологічного мислення, високої екологічної культури у майбутніх фахівців технічного профілю. Кожен інженер повинен мати достатній рівень знань у галузі екології і використання природних багатств, уміти аналізувати свою роль у певних природних і екологічних ситуаціях, усвідомлювати глибоку взаємозалежність між розвитком суспільства і станом навколишнього середовища, використовувати придбані знання в побуті і на виробництві. Для виконання таких завдань пропонуємо конкретні підходи і методи (див.табл.1).

Отже, на сучасному етапі ринкових перетворень слід активно сприяти розширенню обізнаності технічних фахівців щодо важливого значення комплексного вирішення питань стану і використання навколишнього природного середовища. Кожен керівник підприємства має зробити свій конкретний внесок у рішення даного питання. Але це можливо тільки за умов формування нової екологічної свідомості, моралі та етичних норм щодо природи, які є основою екологічної культури. Тому в технічній освіті основну роль повинні відіграти якісна екологічна освіта і виховання, оскільки саме вони сприяють екологізації мислення майбутніх технічних фахівців у сучасних умовах глобалізації. Екологічна культура є складовою духовної культури людини і суспільства в цілому. Гуманітаризація інженерної освіти має передбачати екологічну освіту і виховання, які висвітлюють загальнолюдські цінності і гармонію взаємодії людини з природою. Можливим способом вирішення цього завдання може бути використання інноваційних педагогічних технологій і сучасних методів навчання.

1. Дерябо С., Ясвин В. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.

2. Мателюк О. Формування екологічної культури майбутніх економістів як складової професійної підготовки на засадах сталого розвитку: Автореф. дис... канд. пед.наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний ун-ет ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2008. – 20 с.

3. Тарасенко Г. Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя. Монографія. – Вінниця. – 1997. – 112 с.

Variant of innovation pedagogic technologys organization of environmental education in higher technical school is proposed, the peculiarity of which lies in the fact that in the process of education student's professional direction, integration while teaching, environmental and aesthetic moment is taken into account to the maximum.

***Key words**: environmental education, environmental culture, environmental mentality.*

УДК:37.035.7(477)

Олександр Безносюк

РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті досліджується сучасний стан виховного процесу у вищих навчальних закладах, зроблено акцент на основний, людиноцентриський принцип виховної діяльності, який базується на особистісно-орієнтованій педагогіці. Визначено основні виховні проблеми в процесі формування особистісних якостей студентської молоді та розкрито основні принципи, завдання та шляхи оптимізації виховного процесу.

Ключові слова: *виховний процес, глобалізація, гуманістичний підхід.*

Українське студентство сьогодні стоїть на шляху інтеграції в Європейський студентський рух, що вимагає від всіх структурних підрозділів, пов'язаних із навчально-виховним процесом студентської молоді, чітко розуміти та усвідомлювати основні завдання і принципи їх реалізації по формуванню конкурентно-спроможного, компетентного, морально-стійкого соціально-зрілого та високо-професійного фахівця, здатного орієнтуватися в сучасних ринкових умовах, здатних до мирного співжиття з іншими людьми та соціальними структурами, особистостей, які зможуть урегульовувати різні психологічні, політичні, соціальні, міжнаціональні конфлікти з дотриманням вимог культури плюралізму думок. У процесі активного утвердження демократичних засад в усіх сферах життєдіяльності українського суспільства, що відображені у Програмі Президента України та ряді законодавчо-нормативних документів Міністерства освіти та науки, основним напрямком виховної діяльності повинен бути людиноцентриський підхід, який базується на особистісно-орієнтованій педагогіці і сприяє розвитку суб'єктно-суб'єктних відносин між викладачем та студентом, результатом чого є формування самодостатніх, позбавлених комплексів меншовартості, здатних до самореалізації особистостей, відповідальних за прийняття своїх рішень та дій.

Метою нашого дослідження є вивчення стану виховної роботи у вищих навчальних закладах та шляхи її удосконалення.

Виховання молоді у сучасних суперечливих умовах розвитку ринкових відносин, процесів євроінтеграції та глобалізації є надзвичайно складним і відповідальним. Українські дослідники виховного процесу А. Алексюк (1998) [2], І. Бех (2003) [3], М. Євтух (1995) [4] та інші одностайно підкреслюють наявність у цьому процесі значних проблем, серед яких однією з найгостріших є проблема самовизначення. У процесі особистісного самовизначення студентська молодь ідентифікується, перш за все, з "успішною" та "щасливою людиною". "Високоморальну людину" репрезентує малодиференційована та не інтегрована система цінностей. У

зв'язку з цим у життєвій перспективі більшості юнаків та дівчат відсутній образ високоморальної людини. Визнання цього факту вимагає докорінної перебудови виховного процесу у вищій школі.

Не можна не бачити й недоліків навчально-виховного процесу, який не вирішує ще одного з головних своїх завдань – "формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати задля розквіту держави, готовності її захищати", як цього вимагає Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI ст.) (1994). Тому особливою турботою сучасного вищого навчального закладу повинно бути виховання фахівців-патріотів. Тут маємо низку проблем, що постійно висвітлюються у наукових дослідженнях. Зокрема, у дослідженні О. Абрамчук (2001) [1] показано, що основні пріоритети більшості студентської молоді – влаштування особистого життя, власне матеріальне благополуччя; зникнення альтруїстичних цілей в житті; відсутність особистісних та громадських ідеалів; зменшення кількості бажаючих стати фахівцями високої кваліфікації з метою покращення економічного становища в країні. Пояснити це можна поглибленням соціально-економічної і духовної кризи в країні, руйнуванням усталених стереотипів життя і поведінки, соціальних устоїв. У суспільстві злочинність стала звичайним явищем, поширені наркотики та алкоголь, покинуті мамами-студентками безпритульні діти – реалії нашого життя. Урбанізація приводить до відчуження людей від краси природи, від землі, яка потребує щоденного господарювання. Бездіяльність молоді призводить до нездатності працювати, до масового неробства. Багатогодинне сидіння перед екранами телевізорів, некоптрольований на державному рівні зміст відеопосіїв і комп'ютерних ігор формують у молоді не лише лінощі, а й агресію.

Занепокоює тенденція до деіндивідуалізації молоді, що пояснюється слабким розвитком самосвідомості, низьким рівнем культури, послабленням внутрішнього опору молодої людини до тиску стандартизованих зразків поведінки. Деіндивідуалізовані люди завжди менше контролюють себе, не замислюються над людськими цінностями, не вважають за потрібне надбання власних духовних цінностей, втрачають ознаки самобутності й інтелекту. Суспільні умови не задовольняють молоду людину, і вона іде всупереч колективним, соціальним інтересам і потребам. Однак було б неправильно все зводити тільки до процесів, що відбуваються сьогодні в нашому суспільстві. Це неминуча плата і за злочини проти людства в роки сталінізму, за помилки в період застою. Руйнуються минулі ціннісні шкали, а позитивні ідеали не створюються, втрачаються соціальні орієнтири, послаблюються ідейні переконання молоді. Не знаходячи застосування своїм здібностям на практиці, частина молоді не помічає позитивних змін навколо. Тому, як наслідок, студенти не мають можливості заробляти на навчання, на проживання, значна

частина випускників вищого навчального закладу не знаходить роботу за фахом, частина влаштовується на роботу за кордоном.

Саме гуманістичний підхід, як один із основних принципів виховного процесу, вимагає, щоб головною його метою було створення передумов для самореалізації особистості. Інакше кажучи, йдеться про визначену зміну ціннісних орієнтацій, що передбачають не докорінну зміну навчально-виховного процесу, а перестановку акцентів з економічної ефективності і максимального використання випускника вищого навчального закладу в інтересах держави на інтереси кожного конкретного студента, як особистості. Слід робити акцент на задоволення його потреб, створення передумов для реалізації ним свого різнобічного потенціалу. При цьому не знімається завдання підготовки його як висококваліфікованого фахівця, без чого випускник вищого навчального закладу не може реалізувати себе як особистість. Гуманістична орієнтація націлює педагогів вищої школи на відхід від одномірної оцінки студента, як майбутнього функціонера суспільного виробництва. Орієнтація на вузькоспеціалізовану підготовку суперечить інтересам студента, оскільки ринкова економіка може поставити випускника в такі умови, що його вузькоспеціалізовані знання не дозволять не тільки реалізувати себе, а й просто заробити на життя. Отже, треба забезпечити таку систему навчання та виховання, яка б дозволила випускнику вищого навчального закладу проявити себе на більш широкому полі діяльності.

Гуманізація навчального процесу передбачає формування навчальних планів у такий спосіб, аби вони максимально враховували інтереси студентів у нових соціальних і економічних реальностях [5].

Поряд із гуманізацією, до основних принципів виховного процесу відносяться:

– **демократизація** виховного процесу, що передбачає рівноправність, але різнозобов'язаність учасників педагогічної взаємодії, їх взаємоповагу;

– **самоактивність й саморегуляція**, що сприяє розвитку у студентства особистісних гармонійних якостей, формує здатність до самокритичності, до прийняття самостійних рішень, що сприяє виробленню громадянської позиції особистості, почуття відповідальності за її реалізацію в діях та вчинках;

– **системність**, згідно з яким процес виховання зумовлюється з гармонійністю розвитку;

– **культуровідповідність**, що передбачає органічну єдність виховання з історією та культурою народу, його мовою, народними традиціями та звичаями, які забезпечують духовну єдність, наступність та спадкоємність поколінь;

– **інтеркультурність**, що передбачає інтегрованість української національної культури в контексті загальнодержавних, європейських і

світових цінностей у загальнолюдську культуру. Виховуючи в цьому контексті майбутніх фахівців, ми маємо забезпечити передумови для формування особистості на національному ґрунті й водночас відкритої для інших культур, ідей та цінностей. Лише така особистість буде здатна зберігати свою національну ідентичність, бо вона глибоко усвідомлює національну культуру як невід'ємну складову культури світової.

Студенти не сприймають спрощених відповідей на запитання, чітко вловлюють фальш, породжену невмінням пояснити реальні суперечності суспільного розвитку, витоки проблем, що їх турбують. У молодих людей старі ілюзорні погляди змінюються новими переконаннями, що залежить від різних факторів впливу: власного життєвого досвіду, природних задатків, а також від засобів і методів виховної роботи. Аналіз досліджень свідчить, що молодь потребує спрямування й інтересів на важливі суспільні питання. Отже, для виховання переконаності в молоді необхідно виходити з її установок, а для цього треба вивчати її інтереси і спрямовувати в необхідне для розбудови держави русло. Пошук шляхів удосконалення навчально-виховного процесу, українськими дослідниками здійснюється у кількох напрямах, які передбачають розробку: нових педагогічних технологій (А. Алексюк, В. Бондар); дидактичної теорії і модульно-рейтингової технології навчання (А. Алексюк, І. Булах, В. Козаков); теоретичних проблем освіти (І. Бех, М. Євтух, В. Кремень, Б. Ступарик); загальних проблем освіти, навчання, виховання (В. Кремень, А. Сиротенко, О. Плахотнік); окремих питань професійної освіти у вищих навчальних закладах (Г. Тарасенко, Н. Лисенко, М. Макарчук, М. Сметанський, Л. Зеленська).

Сьогодні кожен вищий заклад освіти у навчально-виховному процесі має вирішувати конкретні завдання, основними серед яких є: підготовка особистості, яка орієнтується в сучасній історичній, економічній, культурній ситуації, здатної до самореалізації, самовизначення; залучення молоді до збереження та зміцнення національно-культурних традицій, збагачених загальнолюдськими цінностями світової культури; забезпечення високого рівня професійної компетенції; стимулювання постійного пошуку, безперервного самовдосконалення, самоосвіти; формування потреб і вмінь підтримувати своє фізичне та психічне здоров'я, професійну працездатність в умовах конкуренції.

Інтенсивний процес глобалізації, що нині відбувається в світі вже породив об'єднану, могутню, світову супердержаву – Європейський Союз, до складу якого сьогодні входить більша частина країн Європи. Україна вже теж зробила свій вибір і планує увійти до складу Європейського Союзу, відповідаючи його високим стандартам життя, демократичним свободам, передовим технологіям. Об'єднуючись в Європейський Союз, всі країни учасниці мають дотримуватись однакових правил буття.

Інтегруючись у європростір, ми повинні збагнути не лише законодавство та стандарти наших сусідів, а й зрозуміти їхні погляди на життя, навколишній світ, людину і її життя серед людей. Це тому, що наші погляди на життя, його цінності і пріоритети суттєво відрізняються від європейських.

На парламентських слуханнях "Про стан і перспективи розвитку вищої освіти в Україні" 13 травня 2004 року були окреслені головні напрями розбудови вищої освіти у контексті Європейської інтеграції та приєднання України до Болонського процесу. Серед них:

– відновлення статусу вищої освіти, освіченої людини, дипломованого фахівця в суспільстві. Без вирішення цього головного питання марно впроваджувати будь-які реформи.

– зміна ставлення людей до освіти. Сьогодні ми переживаємо жахливу кризу: люди здебільшого прагнуть не освіти, а документу, що має засвідчувати причетність до освіти, дає право на допуск до певної посади. І хоча сьогодні тих посад уже ніхто не дає, а прагнення здобути диплом "про вищу освіту" залишилося. Старші покоління пам'ятають, як високо, ще зовсім недавно, цінувався диплом про вищу освіту. Сьогодні більшість молоді дипломована. На 10 тисяч населення Україна має майже 400 студентів – це один із кращих світових показників. Якби за дипломом стояв належний рівень підготовки, то це був би вселенський вибух. Його немає. Загальна девальвація вищої освіти у нашій країні сягнула критичної межі. Це закономірний результат відходу від основоположних принципів підготовки фахівця. Поки так буде, нічого не зміниться, не допоможуть нам ні європейські, ні американські стандарти.

– зміна порядків у вищій школі. Не систему вищої освіти треба змінювати, а порядки, якими за часи нашої незалежності "обросла" вища освіта. Прийде, відібраний за знаннями, студент до нормального державного вищого навчального закладу, де його відповідально підготують.

Серйозною перешкодою на шляху переходу до євростандартів є і наш менталітет. Дослідження показали, що українському суспільству притаманні наступні риси: потяг до сім'ї, до встановлення дружніх відносин, через що більшість ділових контактів переноситься у площину особистих відносин; недостатня самостійність людей, які бажають належати до будь-якої групи, віддзеркалювати інтереси цієї групи та підкорятися її силі; велике бажання запобігати ризику і невизначеності, максимально застерегти себе при прийнятті рішень, прикритися інструкціями, розпорядженнями тощо; величезна схильність народу до покірності. Як наслідок такого тотального підкорення – нездатність людей, які досягли діяльного віку, до прояву ініціативи, втрата підприємливості, що привело до створення суспільства слухняних виконавців.

Дослідження серед студентів українських ВНЗ (980 опитаних) показали, що з рисами, що відповідають наведеним параметрам виявлено: слухняних, покірних, залежних – 65 %; консервативних – 75 %; гіпотимічних, які недооцінюють своїх можливостей та принижують свою компетентність, знання і здібності – 70 %; самостійних особистостей – всього 15-25 % студентів. В зв'язку з цим значної ваги набувають проблеми студентського самоврядування у закладах освіти, яке сприяє удосконаленню навчально-виховного процесу, діяльності студентських об'єднань та клубів, вихованню духовності та культури, формуванню соціальної активності, громадянської позиції, становленню особистості нового типу. "Студентське самоврядування – це практична школа, в якій прищеплюються навички захисту власних інтересів, яка демонструє активність молоді в суспільному житті", - зазначала голова Комітету Верховної Ради з питань науки та освіти Катерина Самойлик на зустрічі з представниками студентського самоврядування, що відбулася у січні 2007 року в Києві. Недосконалість нормативно-правової бази, що регламентує діяльність студентського самоврядування вимагає створення законопроекту про студентське самоврядування та внесенням змін до чинних законодавчих актів, зокрема й до закону України "Про вищу освіту", в якому вперше, органу студентського самоврядування надано права юридичної особи та розширено участь студентів в управлінні вищим навчальним закладом. На колегії МОН України 24 травня 2006 року було відмічено, що " ... активізація роботи зі створення у вищих навчальних закладах України органів студентського самоврядування в останній час викликана багатьма факторами, основним з яких є прискорення євроінтеграційних процесів унаслідок приєднання України до Болонського процесу".

Усім зрозуміло, що приєднання української вищої школи до Болонського процесу вимагатиме дуже серйозної перебудови навчально-виховного процесу у вищій школі. В зв'язку з цим серед найголовніших проблем, які нам слід вирішити ми вбачаємо слідуючі: 1) розробка та організація виховного супроводу втілення європейських стандартів. Якщо цього не робити, то за євростандартом у наших ВНЗ залишиться не більше 10 % студентів, здатних самостійно вчитися, здобувати вищу освіту; 2) формування у студентів європейських цінностей життя, культури праці, відповідальності без втрати національного; 3) проведення серйозних реформ в галузі освіти на основі ідей та технологій гуманістичної психології та педагогіки, реформування нормативно-законодавчої та матеріальної бази освіти; 4) відновлення співпраці вищої освіти з працедавцями, що узгоджується з вимогами колегії МОН України від 27 лютого 2004 року де зазначено, що "... одним з перших наших кроків по виконанню указу Президента має стати підписання генеральної угоди між

МОН і Федерацією роботодавців України"; 5) проведення порівняльних досліджень з «пересаджування» технологій європейської системи вищої освіти на український грунт.

Підсумовуючи слід відмітити, що без модернізації структури змісту освіти неможливе ні проектування, ні створення повноцінного виховного простору вищого навчального закладу.

Таким чином, констатуючи не зовсім безхмарні реалії стану виховного процесу у вищій школі, ми відмічаємо, що дана проблема потребує негайного доопрацювання, об'єднання зусиль педагогічної та наукової спільноти з метою покращення виховного процесу у лавах студентської молоді.

Європейські критерії вищої освіти не запрацюють в українських ВНЗ, поки переорієнтацією виховного процесу не будуть підготовлені і створені відповідні умови для переходу на європейські стандарти. Для цього слід відмовитись від деяких застарілих напрямків і технологій виховання, вибудувати більш перспективні виховні моделі, дослідити їх спроможність.

1. Абрамчук О. Студент вищого технічного закладу освіти як об'єкт і суб'єкт патріотичного виховання // Наукові записки ТДПУ. Серія: Педагогіка. – 2001. – № 9. – С. 52-57.
2. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: Підручник для студ., асп. та мол. викл. вузів – К.: Либідь, 1998. – 558 с.
3. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.; Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344 с.
4. Галузинський В., Євтух М. Педагогіка: теорія та історія. – К.: Вища школа, 1995. – С. 93.
5. Глушко Т. Гуманістична спрямованість освіти у технічному вузі. // Матер. всеукр. метод. конф. «Виховний процес у технічному вузі: проблеми та рішення». – Алчевськ: ДГМІ, 2001. – С. 180.

The author analyses modern state of educational process in higher educational establishments. The article stresses fundamental human centrist principle of educational process, which is based on personality-oriented pedagogics. The author defines basic educational problems in process of personal qualities forming of student youth and reveals basic principles, tasks and ways of optimization of educational process.

Key words: *educate process, globalization, humanism approach.*

УДК 37.036:78

Інга Єгорова

МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ШКОЛЯРА В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена розкриттю основних аспектів змісту музично-естетичного виховання в процесі формування духовності школяра в сучасних умовах. Репрезентовано рекомендації щодо вдалого формування естетичної свідомості особистості у виховному процесі.

Ключові слова: *мистецтво, духовність, естетична свідомість, естетичний ідеал, естетична оцінка, емпатія.*

Актуальність теми зумовлена багатьма факторами практичного та теоретичного характеру, оскільки виховання духовного світу молодої людини дедалі більше усвідомлюється як одне із найважливіших завдань сучасної освіти. Однак вказане завдання не може бути розв'язане без урахування специфіки реально існуючого соціокультурного контексту, в якому виникають нові механізми формування та розвитку особистості, висуваються якісно нові вимоги до неї. Саме тому сьогодні, в умовах становлення та розбудови нашої держави на фоні економічної та політичної нестабільності проблема залучення молоді до свого коріння стоїть особливо гостро. Адже "ставлячи питання про мету відродження української культури, треба ясно усвідомити, що відповідь на нього буде одночасно і ствердженням або запереченням наявності української нації як суспільного феномена" [8, с.78].

Мета нашої публікації полягає у розкритті впливу основних складових естетичної свідомості (в контексті музично-естетичного виховання в школі) на процес сприйняття школярами музичного мистецтва та піднесення тим самим їх духовності. Мистецтво володіє найпотужнішим потенціалом у сфері впливу на духовний світ підростаючого покоління. Воно виступає не тільки найдосконалішою формою опанування світу у всій повноті його творчої універсальності, але і найбільш тонким інструментом "гуманізуючої соціалізації". Естетичні засоби впливу мистецтв, зокрема музики, на особистість є найбільш дієвими і творчо розвиваючими, оскільки формують найважливіші людські якості.

Отримуючи здатність заглиблюватися в себе, в свої переживання, учень ніби заново відкриває для себе цілий світ емоцій, можливість з позицій прекрасного оцінювати красу природи рідного краю, поетичне слово, звуки музики та починає сприймати й осмислювати свої емоції як вираження стану власного "Я". Саме тому в процесі духовного розвитку школяра необхідним механізмом виступає естетична свідомість, адже серед багатьох форм людської свідомості, естетична найбільш послідовно виражена засобами естетичного предмету, об'єктивно співвіднесена і концентровано відображає самосвідомість особистості. Під естетичною

свідомістю ми розуміємо сукупність переживань, суджень смаків, поглядів, ідеалів та теорій, завдяки яким людина фіксує емоційно-образне уявлення про оточуючу її дійсність і виражає своє ставлення до неї за допомогою мистецтва, в даному випадку музики. Л. Неменська вважає, що осмислення людиною самої себе обов'язково включає емоційно-смислову оцінку, переживання ставлення до самого себе, коли почуття і розум повинні органічно взаємодіяти [4, с.66].

Естетична свідомість, з педагогічної позиції, - це складне системне утворення, яке керує естетичними проявами і культурою школярів у їхній діяльності, поведінці. Л. Печко, аналізуючи естетичну свідомість, виділяє такі її складові, як: естетичні потреби, почуття, смаки, оцінки, ідеали і погляди , – котрі інтегрують у чуттєво-емоційне ставлення до мистецтва, оточуючої дійсності, а отже, стають актуальними і стосовно духовності особистості Адже естетична свідомість розвивається в умовах конкретно-історичного буття певного суспільства і тому не може не набувати специфічних рис даного суспільства. Виступаючи носієм духовних цінностей, котрі існують в суспільстві, естетична свідомість, на думку філософів В. Михальова, В. Мазепи, В. Горського, є одним із засобів емоційного контакту та взаєморозуміння між народами. Естетичне ставлення здійснюється здебільшого в почуттях, образних уявленнях, оцінних судженнях естетичного, образно-логічного плану. Центральною складовою естетичної свідомості є естетичний ідеал – своєрідний зразок досконалості, норма, втілення бажаного, належного, ціль, мрія. Він являє собою не тільки цілісне уявлення про прекрасне, про вищі життєві цінності, а й постійне прагнення до нього, бажання відтворити його в діяльності. Естетичний ідеал відноситься до одного єдиного об'єкту – самої людини, до всього її соціального, предметного і природного оточення. Отже естетичний ідеал породжений матеріальним життям, практичним і соціальним досвідом людства.

Однак оскільки його можна уявити як образ досконалості, мрію про прекрасне, нехай і досить невиразну, то тут не зайвим буде відмітити, що естетичний ідеал у своєму наповненні не є категорією нерухомою, сталою, він постійно інтегрує. Л. Божович наголошувала: "Наявність у дитини власного бажання оволодіти зразком і наявність активних дій по засвоєнню цього зразка веде до прогресу в психічному розвитку дитини" [3, с. 440-441], тобто ідеальний прообраз в процесі втілення набуває рис визначеності, яких йому бракує і стає здійсненим естетичним ідеалом. Звідси, з огляду на вищесказане, естетичний ідеал – ключова складова естетичної свідомості, уявлення особистості про прекрасне в суспільстві, в природі, в мистецтві і в самій людині постійно спонукає її до самовдосконалення, підвищує рівень домагань особистості та корегує соціальні очікування, змінюючи уявлення про належне в самій людині та її

оточенні. Отже, наявність естетичного ідеалу стає важливою умовою у формуванні духовного світу молодої людини.

Адже в майбутньому ідеал, вивільнений від деяких елементів ілюзорності, властивої підлітковому та юнацькому вікові, стає для дорослої людини орієнтиром у практичній діяльності. Слід відмітити, що естетичний ідеал не обмежується лише сферою мистецтва, однак мистецтво є незамінним у процесі його формування, оскільки розвиває загальну універсальну здатність, котра реалізується в будь-якій сфері людської діяльності: і в пізнанні, і в науці, і в політиці, і в праці.

Музичне мистецтво відображає в людській свідомості цінності минулого і сучасного, володіє даром синтезування узагальненого досвіду людства, чим і впливає на багатство духовного світу особистості. Проникаючи в сутність музики та усвідомлюючи саму себе під її впливом через взаємозв'язок музичного мислення з емоційною сферою особистості, людина розвиває самосвідомість. Відомий український дослідник проблеми духовності Ю. Білодід зазначає, що серед різноманітних форм прояву духовності музичне мистецтво найбільш рельєфно характеризує духовний стан людини: "...музичний ряд є не стільки відображенням буття природи, суспільного буття, скільки відображення стану людської духовності. Це торкається і духовності особистості, і духовного стану суспільства" [2, с. 104]. Під терміном духовність філософ розуміє частину людської психіки, що формує усвідомлення, та специфічне ставлення індивіда до буття, "певний комплекс знань та систему ставлення особи до дійсності, що визначають духовне обличчя людини" [2, с.106].

Дане визначення цілком відображає сучасне тлумачення індивідуальної духовності, що дозволяє нам використовувати його у нашій подальшій роботі. Індивідуальна духовність школяра формується в процесі цілеспрямованого навчання та виховання і являє собою передачу молодшому поколінню історично обумовленого соціального досвіду народу, який грунтується на раціональному чуттєво-емпіричному пізнанні та практичному перетворенні дійсності, сприяє виробленню навичок, умінь, знань. Причому зміст моральних уявлень і понять, що передаються, залежить як від загальнолюдських духовних цінностей, так і суто національної належності, особливостей суспільних відносин, життєвої практики, а якість розвитку визначається культурою соціального середовища. В педагогіці цей досвід можна поділити на такі складові: знання, що поступово накопичувалися та змінювалися в процесі історичного розвитку суспільства; способи діяльності та досвід їх здійснення, унаслідок чого згодом відбувається усвідомлення людиною себе як особистості і свого місця в суспільній діяльності; виховання естетичної потреби, що зводиться не тільки до споглядання , але і створення прекрасного; вияв себе в творчості як цілісної особистості

(досвід творчої діяльності); досвід емоційно-ціннісного ставлення до оточуючого світу та до самого себе.

Саме тому одне із основних завдань сучасної системи освіти полягає в тому, щоб переживання учнів, які виникають в ході опанування історично складеного досвіду естетичного сприйняття національного мистецтва, відповідали сучасним вимогам національного виховання та були зорієнтовані на загальнолюдські цінності. Адже як слушно зазначав Б. Ступарик: "Національне і вселюдське – це дві взаємопов'язані сторони навчально-виховного процесу. Вселюдське… функціонує завдяки національному, виявляючи себе через нього…

Тому в організації виховної роботи важливо виходити з того, що національна культура є вселюдським надбанням і багатством, яскравою формою прояву суті народу в мистецтві, традиціях, обрядах, звичаях, трудовій діяльності, побуті" [7, с. 148]. Ось чому музично-естетичне виховання повинно бути спрямоване загалом на виховання емоційного ставлення до музики шляхом переведення з області незначимих і незрозумілих, або тих, які мають негативну значимість саме в силу своєї "незрозумілості" і складності, творів великої музики в розряд естетично значимих, емоційно усвідомлених. Оскільки вони завдяки високій ідейності та духовності здатні позитивно впливати на емоційно-ціннісне ставлення учнів до свого народу, Батьківщини та до всього світу.

Проблема сприйняття музики є однією із ключових в системі музичного виховання, на що неодноразово вказували у своїх працях О. Апраксіна, А. Болгарський, Д. Кабалевський, Л. Коваль, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька. Сприйняття музики є естетичним за своєю природою і наближається до процесу мислення здатністю трансформації образу з метою надання йому вигляду, придатного для прийняття рішення. Таким чином, сприйняття – це не пасивне копіювання миттєвої дії, а живий творчий процес пізнання, який опосередкований "духовним життям, естетичним ставленням до світу і художньою розвиненістю особи, є рушієм її духовного збагачення" [5, с. 17]. Тобто в сам процес сприйняття обов'язково включається життєвий досвід, індивідуальні психологічні якості особистості, наявні смаки та, загалом, духовний світ індивіда. Однак характер інтересів і потреб сучасного школяра обмежується, як правило, легкою, естрадною музикою. Вона простіша для сприйняття, адже не вимагає серйозних розумових витрат, а тому, за твердженням мистецтвознавця О. Костюка, не здатна повною мірою сприяти повноцінному естетичному розвитку особистості. Емоційно-ціннісне ставлення, будучи основним фактором формування естетичної свідомості, є одним із головних елементів у системі соціального досвіду людства, адже емоції людини зумовлені соціальним середовищем і являють собою певну сферу засобів зовнішнього вираження. Згадані

елементи найчастіше розглядаються як складові частини змісту навчальних предметів. А оскільки навчання є ведучою сферою діяльності учнів, то саме дисциплінам естетичного циклу належить пріоритетне місце в процесі формування духовного світу молоді.

Естетичне сприйняття дійсності неможливе без його оцінювання. Естетична оцінка, будучи синтезом об'єктивного і суб'єктивного, тобто, відображаючи об'єктивну реальність крізь духовний світ особистості, уявляється поняттям ширшим, ніж художня оцінка (Г. Арзямова, В. Іванов, Ф. Кондратенко, В. Тугаринов, Л. Шкляр, Н. Яранцева та ін.). Причому процес оцінювання знаходиться в прямій залежності від рівня естетичного розвитку особистості та від її світогляду, котрі, в свою чергу, виступають детермінантою інтересів та потреб самої особистості. Отже, естетичне оцінювання носить суб'єктивний характер і обумовлене естетичним смаком, котрий завжди співвідноситься з ідеалом. Таким чином, грунтуючись на визначенні духовності, даного нами вище, можна зробити висновок, естетична оцінка є невід'ємною характеристикою розвинутої духовності. Крім того, без естетичного оцінювання суб'єктом історії свого народу, його мови, літератури, мистецтва та суспільної думки не відбувається виведення їх в ранг естетичних цінностей, а отже, особистість стає індиферентною до всього, що пов'язане з матеріальними та духовними здобутками її нації. Саме тому духовно-культурне виховання школярів варто вести шляхом формування в них національно-мовної картини світу (в даному випадку через розучування пісні), яка, в свою чергу, є вербалізованою формою національно-психологічного світобачення та світосприймання, а також виробляти у дітей поняття про духовні особливості українського народу, неповторність вітчизняної культури в розмаїтті світової. Усвідомлення учнями власної національної самоцінності можливе тільки на основі усвідомлення ними самоцінності і духовної своєрідності українців серед інших народів світу. Орієнтація на таку установку сприятиме ліквідації комплексу національної нижчевартості у свідомості підростаючих поколінь, поглиблюватиме почуття їхньої гідності. Оскільки "спостерігається пряма закономірність виховання: чим глибше переконані молоді люди в скарбниці матеріальної і духовної культури Батьківщини, вітчизняної історії й осмисленні нею найвищих досягнень своєї нації, тим глибші патріотичні почуття, стійкіші громадянські пориви" [6, с. 134]. В естетичному плані такі переживання являють собою особливу форму, що дозволило теоретикам характеризувати їх як вищі почуття. Названі почуття володіють усвідомленою чи неусвідомленою здатністю при сприйнятті явищ навколишньої дійсності керуватися поняттями прекрасного.

Завдяки правильному педагогічному впливові формування нових якостей особистості набирає специфічних рис і сама емоційна сфера. Це

сприяє тому, що почуття поступово перетворюються в стійке емоційне ставлення, входять в характеристику особистості. Розуміння зв'язку почуттів і ставлення допомагає педагогу правильно визначити лінію виховання. Перед ним постає завдання поетапного розвитку естетичних інтересів та потреб, активізації учнів, їх тенденції до самостійності, виховання здатності до узагальнення. Тому важливо створювати сприятливі умови для формування у підростаючого покоління високих естетичних ідеалів, повноцінних критеріїв оцінки музичного твору, вміння узагальнювати естетичні судження, виробляти ціннісне ставлення та високі ціннісні орієнтації.

З педагогічного погляду важливо відмітити не лише значення естетичних переживань та усвідомлення вражень від них, а й здатності проникати у світ почуттів, образів, асоціацій, що, власне кажучи, і робить людину людиною. Музика, з одного боку, знаходиться над людиною, з іншого, людина сама відкриває себе музичному світові. Такий спосіб рефлексивного пізнання стає надзвичайно актуальним у процесі подальшого розвитку педагогічної теорії і практики. В мистецтві суспільні ідеали зливаються з естетичними – вони являють собою цілісну єдність і входять у діяльну структуру особистості. В цьому плані мистецтво виконує тільки йому притаманні та нічим не замінні функції. Тому не можна допустити втрати довіри учнів до пізнавальної цінності мистецтва, його духовного багатства.

Аналіз науково-методичної, педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що внутрішні ідеальні форми прояву естетичного ставлення до музичних явищ на сьогодні ще мало вивчені. Тому завданням музично-естетичного виховання в загальноосвітній школі є не тільки вивчення музики само по собі, а вплив через музичне мистецтво на весь духовний світ учнів. А оскільки музика, як і інші види мистецтва, розрахована на співпереживання, то в ній активно діє механізм музичної емпатії – перенесення життєвих станів інших людей на себе, на свою долю, через ототожнення себе з ними, усвідомлення цих емоційних станів та співчутливе ставлення до сприйнятого, котре включає в себе і взаєморозуміння. Художні сюжети (кіно-, відео сюжети, сюжети художніх творів, пісень, життя видатних людей і таке ін.) постійно співвідносяться у свідомості людини протягом усього її життя, однак у школярів це співвідношення має особливо активний, хоча й не настільки глибокий, швидше на рівні форми, а не змісту характер. Ось чому на уроках музики важливим є налагодження міжпредметних зв'язків з іншими навчальними дисциплінами, зокрема з такими, як українська література, історія, краєзнавство. В процесі вироблення в учнів інтересу до історичних подій, необхідно розвивати у них вміння дивитися на музичні твори з позицій історико-функціонального аспекту вивчення музики, мета якого – показати

як "вписується" твір чи творчість композитора в нову епоху. Причому бажано розкривати перед школярами не лише соціально-політичну, а й естетичну суть конкретних історичних явищ та намагатися створити, за словами Г.Падалки "ефект присутності", досягнути якого неможливо без включення в роботу механізму емпатії.

Звідси, залучаючи особистість до найскладніших проблем міжособистісних відносин, музика несе в собі досвід багатьох поколінь, а тому, володіє потужним потенціалом у процесі формування особистості. Адже ще Арістотель говорив: "Що стосується мелодій, то вже в них самих міститься наслідування моральним переживанням... Музика здатна чинити вплив на моральний бік душі. І якщо музика має такі властивості, то, очевидно, вона мусить бути включеною в перелік предметів виховання молоді" [1, с. 637-638]. Отже, підсумування викладеного матеріалу дозволяє нам запропонувати ряд висновків-рекомендацій: розширювати сферу естетичної свідомості учнів засобами національного музичного мистецтва за рахунок нових знань про невідомих композиторів, історичне тло їхньої творчості (уроки музики, історії); спонукати учнів до самостійного оцінювання та посильного аналізу музичних творів, своїх вражень від почутого; сприяти оптимізації процесу емпатії у школярів як шляхом сприйняття музичних творів, так і через ознайомлення учнів з життям і творчістю композитора.

1.Аристотель. Политика: Соч. в 4-х т. – М. :Мысль,1975. – Т. 4. - 830 с.
2.Білодід Ю. Духовність: сутність, структура, функції: Монографія. –Житомир: Ред.-вид.відділ ЦСТ, 2003. – 192 с.
3.Божович Л. Личность и её развитие в детском возрасте. – М.: Просвещение,1968. – 464 с.
4.Неменская Л. Развитие самосознания старших школьников в процессе занятий по основам эстетической культуры // Приобщение личности к эстетической культуре в педагогическом процессе// АПН СССР НИИ. – М., 1991. – С. 64-71.
5.Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: Автореф. дис. ...д-ра пед.наук: 13.00.01, 13.00.04 / Київ.ун-т ім..Т.Шевченка. – К.,1997. – 50с.
6.Основи національного виховання. Концептуальні положення. – Ч.І . – К.: Вид-во Київ, 1993. – 149 с.
7.Ступарик Б. Школі-національне виховання молоді (вибрані статті). – Івано-Франківськ: Плай, 2005. – 283 с.
8.Українська національна культура: минуле, сучасне, майбутнє // Слово і час. – 1991. – № 2. – С. 71-84.

The article deals with the principal aspects of the essence of musical-aesthetical education of forming schoolchildren's spirituality of inner world in modern conditions. The recommendations for the successful process of aesthetical consciousness educations are represented.

***Key words**: art, spirituality, aesthetical consciousness, aesthetical ideal, aesthetical marking.*

УДК 378.1

Олександр Жирун

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ РЕДАКТОРІВ

У статті розглядається специфіка компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх редакторів. Робиться акцент на їх комунікативній підготовці.

Ключові слова: *компетентнісний підхід, професійна підготовка студентів.*

Сучасна ситуація розвитку вищої професійної освіти визначається інтеграцією в Європейський освітній простір і характеризується формуванням парадигми результату освіти. Якість підготовки фахівця опосередковується розвитком його соціальних, культурно-духовних і професійно-діяльнісних здібностей на рівні, необхідному і достатньому для реалізації ним професійних цілей і функцій. Тобто, в процесі підготовки фахівців, їхнього самовдосконалення стає актуальною проблема формування професійної компетентності фахівців як основи вузівської підготовки.

З даної проблеми існує велика кількість публікацій. Увагу до проблеми компетентнісного підходу в підготовці фахівця приділяли В. Байденко, І. Зимня, А. Вербицький, М. Селезньова, А. Субетто, Ю. Татур, В. Шадріков тощо. У контексті різних досліджень педагогів і психологів дана проблема розглядалась з позицій цілісності розвитку особи і суспільства (Б. Ананьєв, В. Афанасьєв, Л. Коган), її діяльності (Л. Виготський, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн), пізнавальної активності особистості (К. Абульханова-Славська, В. Афанасьєв), самореалізації (І. Кон, А. Петровський, В. Риндак), особливостей особистісного творчого розвитку (А. Моляко). У зарубіжних дослідженнях проблема отримала віддзеркалення в роботах Г. Блуменштейна, У. Клемента, Р. Мартенса, Б. Менсфілда, Г. Шмідта.

Загалом, поняття "компетентність" визначається як результат освіти в сукупності мотиваційно-ціннісних, когнітивних складових.

Приналежність ключових компетенцій як бажаного результату освіти до особистісно орієнтованої парадигми також бачимо з групування компетенцій за видами, зважаючи на те, що "компетенції – це певні внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, систем цінностей і стосунків, які потім виявляються в компетентностях людини". З цих позицій І. Зимня розмежовує три основні групи компетентностей: компетентності, що відносяться до самого себе як до особистості, як до суб'єкта життєдіяльності; компетентності, що відносяться до взаємодії людини з іншими людьми; компетентності, що відносяться до діяльності людини, і

проявляються у всіх її типах і формах. Така класифікація представляється нам доцільною в аспекті забезпечення єдності педагогічних і психологічних аспектів освіти.

Враховуючи те, що цілий пласт нових соціально-економічних вимог недостатньо враховано або зовсім не враховано в програмах підготовки фахівців, зокрема професійної підготовки майбутніх редакторів, то їх формування вимагає не стільки нового змісту, скільки нових освітніх технологій через свій над предметний характер.

У визначенні подібних вимог виділяються, принаймні, два підходи до розуміння ключових компетенцій. Перші (В. Байденко, Е. Зеєр, Б. Оскарссон, А. Шелтон) ключові компетенції розглядають як особистісні якості, важливі для здійснення діяльності у великій групі різнопрофільних професій. Інші (А. Новіков) вважають їх "наскрізними" знаннями і уміннями, необхідними в будь-якій професійній діяльності. Іншими словами, перші роблять акцент на особистісних властивостях, а другі – на знаннях і уміннях, що мають широке перенесення. За всієї різноманітності набору компетенцій важливо, щоб вони відповідали двом критеріям – узагальненості, що забезпечує можливість перенесення компетенції на різні сфери і види діяльності, і функціональності, що відображає момент включеності в ту або іншу діяльність.

Що стосується професійної компетентності, то тут наявні різні точки зору. Згідно з першою "професійна компетентність – це інтеграційне поняття включає три складові – мобільність знань, варіативність методу і критичність мислення" [3].

Друга точка зору полягає в розгляді професійної компетентності як системи трьох компонентів: соціальної компетентності (здатність до групової діяльності і співпраці з іншими працівниками, готовність до прийняття відповідальності за результат своєї праці, володіння прийомами професійного навчання); спеціальної компетентності (підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, уміння вирішувати типові професійні завдання, уміння оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно набувати нових знань і умінь за фахом); індивідуальної компетентності (готовність до постійного підвищення кваліфікації і реалізації себе в професійній праці, здібність до професійної рефлексії, подолання професійних криз і професійних деформацій). Третя точка зору полягає у визначенні професійної компетентності як сукупності двох компонентів: професійно-технологічної підготовленості, що означає володіння технологіями, і компоненту надпрофесійного характеру ключових компетенцій, необхідного кожному фахівцеві.

Виходячи з наведеного вище, ми переходимо до аналізу професійної підготовки майбутніх редакторів у вищому закладі освіти. У професійній підготовці редакторів вимагається від майбутнього спеціаліста у цій галузі

не тільки володіння спеціальними лінгвістичними знаннями, а й наявність певних якостей, необхідних у роботі з людьми.

У роботі редактора існують певні особливості. Справа в тому, що кожен редактор має свої індивідуальні умови опрацювання повідомлень. Проте, виходячи з мети редагування, у кінцевому результаті редактор повинен працювати на досягнення соціокультурних цілей (розвиток науки, освіти) і, в цьому контексті, на автора і читача. Це накладає на нього певні професійні вимоги. Серед них можна виокремити вузькоспеціальні, без яких неможливо стати кваліфікованим редактором, та психологічні, що допомагають якнайкраще оцінити та опрацювати подані матеріали. Саме це становить зміст когнітивного компоненту професійної підготовки майбутніх редакторів.

Операційний компонент професійної підготовки являє собою синтез теоретичних та практичних знань з реалізації інформативної, емотивної та фатичної (пов'язаної зі встановленням контактів) функцій в процесі спільної діяльності з автором. Причому до практичних знань належать і так звані "soft-skills", тобто гнучкість, самостійність, витривалість, мобільність, уміння працювати в команді, налагоджувати стосунки, розв'язувати конфлікти, що виникають під час спільної діяльності, культурна та інтеркультурна компетентність.

Мотиваційний компонент у структурі професійної підготовки редактора не менш значущий, особливо в аспекті громадянської спрямованості.

За класифікацією Є. Климова професія "редактор" належить не до одного, а до трьох типів одразу – "людина – знакова система", "людина – художній образ", "людина – людина" [*4*].

Тип "людина – знакова система" передбачає орієнтування у науковій картині світу, володіння письмовим мовленням, бездоганну грамотність. Людині, що належить до цього типу професій, потрібні вдумливість та систематичність в роботі, добре зосередження уваги на знаковому матеріалі, здатність сприймати та утримувати в пам'яті великий обсяг словесно-логічної інформації. Важливі аналітичність та критичність сприймання знакового матеріалу, відчуття слова, контексту.

Тип "людина – художній образ", як правило, вимагає нестандартного мислення, не обмеженого шаблонами та стереотипами, розвинуте естетичне відчуття та художній такт (поважне відношення до витвору автора, як твору мистецтва).

Професійна діяльність типу "людина – людина" залежить від певних психологічних особливостей (за В. Шадріковим):

- виконавчо-руховий аспект: вербальні дії (професійне спілкування вимагає певних особливостей мовлення – чіткості, певного темпу, зрозумілості змісту висловлювань);

- міміка, пантоміміка, стиль;
- пізнавальній діяльності притаманні складність, поточність та нестандартність, нечіткість предметів розгляду, спостережливість до співбесідника, здатність змоделювати його внутрішні рушійні сили;
- уміння слухати і чути, адекватно сприймати нестандартні прояви поведінки, зовнішнього вигляду, характеру;
- творчий підхід до співпраці [9. 100].

Професії типу "людина–людина" вимагають не лише суто професійних якостей, але й людських – моральних, розумових. Серед таких рис виділяється доброзичливість, яка проявляється, насамперед в увазі до людей, а також вимогливість до себе і до інших. Сукупність особистісних якостей втілюється у стилі поведінки редактора та стосунків, які він формує. У зв'язку з цим необхідно деталізувати ланку "редактор–текст–автор", приймаючи до уваги, що редактор виступає "активним фільтром". "Фільтрація" відбувається через послідовність блоків, які приймають участь у прийомі, переробці і оцінці інформації. В різних умовах основне навантаження приймає той чи інший блок на одному з рівнів моделі.

В. Шадріков виділяє професійно важливі якості, що складають один з компонентів структури професійних вимог до даного типу професій. Під професійно важливими якостями він розуміє індивідуальні якості суб'єкта, які впливають на успішність оволодіння професією та ефективність діяльності. До них він відносить і здібності, але вони не вичерпують усього поняття.

До необхідних якостей В. Шадріков відносить такі, без яких не можливе виконання функціональних обов'язків без збитків для себе та партнерів, а саме: спрямованість на діяльність типу "людина – людина"; особливості мовлення; товариськість; емоційна стійкість; вольові риси [388, 105]. До бажаних професійно важливих якостей він відносить такі, які порівняно легко піддаються розвитку і формуються під час професійної підготовки спеціалістів.

Зважаючи на реалії професійної підготовки майбутніх фахівців-редакторів, необхідно наголосити на формуванні такої професійно необхідної якості в професії типу "людина – людина" (а отже, й у професії "редактор"), як комунікативні якості, в яких виділяються два аспекти аналізу: як властивість особистості та як відносини. Адже саме цьому аспектові не приділяється належної уваги, оскільки у професії редактора бажано якомога більше прагнути до насичення взаємодії з автором конструктивними діалогами.

При цьому до комунікативних властивостей можна віднести властивості характеру, темпераменту, особливості вищої нервової діяльності, що виявляються у професійному спілкуванні та спільній

діяльності. Наприклад, демонстративність поведінки, емоційна стійкість, екстравертність, рухомість чи здатність переключатися.

До комунікативних відносин відповідно відносяться якості, що визначають характер спілкування – настанови, цінності. Сюди можна віднести навички, вміння та знання, необхідні для організації та контролю міжособистісної професійної комунікації (уміння активно слухати, уміння аргументувати, уміння прогнозувати поведінку партнера, уміння уникати конфлікту).

Отже, враховуючи наведене вище, сьогодні у підготовці редакторів залишається актуальним оволодіння: загальнокультурним шаром цивілізації, спеціальними знаннями у своїй галузі та галузі психології спілкування. В якості пріоритетної умови професійної підготовки майбутнього редактора стає наявність у нього гуманістичного комунікативного утворення. Адже, саме гуманістичне комунікативне утворення особистості редактора визначає характер професійних відносин.

1. Балл Г.О. Діалогічні універсалії сучасного гуманізму як орієнтири соціальної поведінки // Зб. наук. праць викладачів і аспірантів факультету менеджменту та маркетингу. – К.: ІВЦ "Політехніка", 2002. – С. 236-385.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: Науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
3. Винославська О.В., Білецька Л.О. Деякі аспекти підготовки спеціалістів до взаємодії з інформаційно-професійним середовищем // Вісник НТУУ "КПІ": Наук.-метод. сер., 1995. – Вип. 17. – С.17-23.
4. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Ин-т практ. психологии, 1996. – 400 с.
5. Ламм А.А. Особенности межличностного взаимодействия в условиях дискуссионно-проблемной ситуации // Личность в общении и деятельности. – Ульяновск, 1985. – С.56-67.
6. Левченко О.М. Формування творчої особистості студентів // Актуальні проблеми психології. – К.: Ін-т психології ім.. Г.С. Костюка АПН України, 2001. – Ч.2. – С. 85-88.
7. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Психологический журнал. – 1997. – № 4. – С.28-33.
8. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: Навч. посібник. – К.: Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, 1996. – 236 с.
9. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 231 с.

In the article the specific of competence approach is examined in professional preparation of future editors. An accent is done on communicative preparation of future editors.

Key words: *competence approach, professional preparation of students.*

УДК 37.034

Віктор Зонь, Вадим Браун, Олександр Абрамян

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК УСТАНОВКА НА ПРОДУКТИВНУ ПОШУКОВУ ДІЯЛЬНІСТЬ КУРСАНТІВ (СТУДЕНТІВ) ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглянуті різноманітні психолого-педагогічні підходи щодо керівництва виховною роботою, яка здійснюється стосовно курсантів (студентів) вищих військових навчальних закладів. Проведений аналіз сучасних публікацій і досліджень щодо даної проблематики. Визначена типологія якостей особистості офіцера.

Ключові слова: *аксіологія, гуманізм, психологія, підходи, типологія.*

Інтенсивна соціальна реструктуризація в Україні припускає нове усвідомлення вже наявного досвіду з питань формування позитивних ціннісних уподобань і на їх основі фахових орієнтирів особистості громадянина взагалі, і військовослужбовця зокрема; рівно як і новаторських психолого-педагогічних досліджень даного процесу у вищому (військовому) навчальному закладі. В іншому випадку є ризик втратити чи залишити не реалізованими у повному обсязі значну кількість талантів майбутніх фахівців відповідного напрямку.

За мету ми обрали здійснення аргументації такої гіпотези: ціннісно-орієнтаційна сфера особистості студента (курсанта) вищого військового навчального закладу (ВВНЗ), позитивно сформовані установки, уподобання та соціально значущі форми їхньої діяльності допомагають майбутнім фахівцям у надбанні бажаних знань, умінь, напрацюванні навичок, норм і цінностей при проектуванні ними власного професійного шляху.

Процес професійного розвитку особистості за сучасних умов полягає у першочерговому визначенні кожним майбутнім офіцером принципів, ціннісних орієнтацій, власної соціальної позиції, спираючись на попередній професійний вибір і формування на цьому підґрунті завдань щодо цілеспрямованого саморозвитку.

Проаналізовані психологічні риси, якості та цінності, які сприяють орієнтації особистості на військово-професійну діяльність; обґрунтовані стан, динаміка змін і способи підвищення ефективності керівництва становленням позитивних ціннісних орієнтацій у сфері майбутньої професійної діяльності офіцерів.

Науковці неодноразово зверталися до вивчення особистісних особливостей фахової зрілості військових фахівців, розглядаючи їх із різноманітних теоретичних позицій [8; 9; 13; 16]. Загалом аналіз професійного зростання як процесу, зумовленого впливом на нього людей і подій, ведеться в межах двох принципово відмінних підходів. Перший –

особистісний, який відводить провідну роль особистісним схильностям, здібностям і спроможностям індивіда, а другий – психосоціальний, який зосереджує увагу на процесах спілкування і соціалізації, передусім, як чинниках формування професійно важливих якостей майбутнього військового фахівця. При цьому в контексті першого підходу вивчається те, як "внаслідок різноманітних заохочень (стягнень), мотивації і контактів з знайомими, близькими або іншими військовослужбовцями приймається рішення обрати військову спеціальність, яким чином це рішення відображає ті види діяльності, які приносили задоволення в ранньому віці, і які саме домагання пов'язані з цим вибором". У контексті другого підходу важливим є соціальний статус даної професії, можливі соціальні винагороди і заохочення, які очікують індивіда на цьому шляху. У процесі соціалізації початкові мета і очікування підлягають постійному корегуванню в ракурсі нового досвіду, мінливих умов і знань про переваги обраного фахового самовизначення. При цьому перебудовуються також свідомі та несвідомі аспекти особистості, причому відповідно до вимог, які задаються рольовими функціями і професійним статусом офіцера [10, с. 109].

Обмежений за обсягом попередній аналіз раніше проведених досліджень показує, що на тлі численних емпіричних класифікацій професійно важливих властивостей і рис особистості студента (курсанта) ВВНЗ недостатньо грунтовно досліджені його ціннісні орієнтації, соціальні цінності та психосенсові утворення у системі сучасного навчально-виховного процесу. Іншими словами, поза увагою науковців досі залишається аксіосфера студентів (курсантів), її генеза та особливості розвиткового функціонування, а також конкретно-динамічне ціннісно-нормативне спрямування системи професійної підготовки майбутніх офіцерів Збройних Сил України.

Наше дослідження повинне внести ясність, по-перше, у з'ясування психолого-педагогічних закономірностей розвитку аксіосфери особистості у системі її соціальних взаємостосунків, по-друге, у питання вибору і само проектування майбутнім офіцером власного професійного шляху. При цьому аксіоматично виходимо з того, що ефективність будь-якого виду навчально-виховної роботи безпосередньо залежить від повноти залучення усіх потенційно наявних схильностей фахівця, котре зі свого боку, посилює формотворчій вплив на його різноманітні психологічні властивості. Тому обране спрямування власних дій майбутнього офіцера впливає не лише на формування його суспільно і професійно важливих якостей, а й на загальний гармонійний розвиток як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума.

Істотний вплив на формування світогляду особистості військовослужбовця має психодуховна складова суспільного життя. Саме

від неї залежить моральна самосвідомість людини, гуманне спрямування потребово-мотиваційної сфери, нарешті наукова картина світу. Від цього значною мірою залежить успішне виконання службових завдань, що постають перед кожним громадянином. Очевидно, що під час аналізу спонукально-орієнтаційних значущих видів діяльності має неадекватність світоглядних позицій, переконань, ідеалів, цілей, духовних цінностей у життєактивності індивідуальних і групових суб'єктів. До того ж самі внутрішні умови почали перешкоджати позитивній взаємодії особистості і соціуму (деформація високих цінностей у суспільній свідомості, відсутність імунітету до сприйняття субкультури мотиваційних аномалій, переважання у системі взаємин яскраво виражених корисливих інтересів, масової форми девіантної поведінки молоді тощо). Організоване формування мотиваційно-сенсової і ціннісної сфер професійної діяльності майбутніх офіцерів вимагає першочергового виявлення тенденції розвитку даного процесу у ситуативно-культурному просторі соціальних взаємин і за конкретно-історичних умов.

Психологічне пізнання тенденції як напрямку розвитку окремого явища чи процесу є специфічною формою прояву одного чи кількох законів, що реалізуються багатоваріантно у соціумі через свідому діяльність. Проблемний перехід суспільства з одного стану до іншого змушує людей думати, діяти і, переживаючи драматичні сюжети долі, творити. Відчутно зростає критична складова життя, яка підтримується різними формами публіцистики, відображається у засобах масової інформації, що пропагують реальність такою, якою вона є. Тому сьогодні на передній план індивідуальних якостей виходять гуманістичні, світоглядні і духовні цінності, котрі охарактеризовують особистість як ідейного фундатора нових соціальних взаємостосунків на етапі видозміни економічних та буденних умов існування громадського загалу.

Для особистісного нормо наслідування важливе значення має рівень їх усвідомлення та дієвості: військовослужбовець знає про вплив наслідків власних дій на інших й особисто приймає відповідальність за вчинки відповідно до власної сукупності норм. Водночас суб'єктивне обстоювання набутих особою норм підвищує її самооцінку і зменшує самокритичність. Соціально-психологічні норми проявляються у діяльності за певних умов у моделях поведінки, діяльності, спілкування, котрі й спричинюють формування усталеної системи цінностей особистості. Остання структурує свідомість і відіграє роль орієнтиру будь-якої, в т.ч. і професійної, діяльності майбутнього фахівця.

Усвідомлена цінність – один з провідних механізмів взаємодії людини і суспільства, особистості і культури. Це ствердження є провідним для гуманістично-аксеологічного підходу, в якому культура розуміється як світ втілених цінностей, а сфера самого поняття проектується на людський

світ культури і соціальної дійсності [14, с. 37]. У цьому контексті ціннісні орієнтації являють собою узагальнені уявлення людини про мету і норми власної поведінки, що втілюють історичний досвід і стисло відображають зміст культури епохи, окремого соціуму і людства в цілому; як усвідомлені орієнтири, вони дають змогу індивідам і соціальним групам співвідносити власні дії. Причому першочергово цінність є тим, що надає ідеальній меті значення спонукального впливу на спосіб і характер людської діяльності [5; 12].

Отже, ціннісна свідомість знаходиться у підґрунті цільових установок, а цільове спричинення психологічно тотожне ціннісній детермінації. Мета здебільшого впливає на людську діяльність не реально, а ідеально, як усвідомлені: потреба, намір чи зобов'язання. Тому й професійні домагання та цільові установки підпорядковуються системі особистісних цінностей, які й визначають тенденції розвитку і шляхи реалізації власного природного потенціалу в різноманітних сферах суспільного життя людини.

Психологічні засади обрання фахового майбутнього пов'язані з вибором не лише спеціальності чи конкретного місця роботи, а й кола спілкування, соціоекономічного контексту і перспектив подальшого життєвого шляху особистості. Тому недостатньо враховувати лише сферу її вузькопрофесійних схильностей, здібностей тощо. Доцільно охопити якомога повніше внутрішній світ людини, передусім виявити особливості світогляду, уподобань, життєвих орієнтирів, буденних мотивів, загал інтересів, здатність до комунікації. Таким чином, доцільно пізнати в людині особистість, а не зафіксувати її знання, уміння і навички, спрямовані на виконання певних соціальних завдань.

Індивідуальні особливості та особистісні риси дають змогу виявити схильності і хист людей до тієї або іншої діяльності. Широкий спектр наукових знань щодо профвідбору (фізіологія, психологія, соціологія та ін.) вимагає міждисциплінарного підходу до вирішення визначених нами завдань дослідження та конкретної практики. Річ у тому, що недостатній розвиток окремої сторони спеціальних, фахових якостей є протипоказанням для вибору професії, оскільки не всі психічні властивості підлягають удосконаленню. Ще Платон свого часу зазначав, що "люди народжуються не занадто схожими одні на одних, і їхня природа буває різна, та й здатності до тієї чи іншої справи також".

Ось чому найважливіше визначити коло професійно доцільних якостей особистості для конкретного робочого місця. Знайти ідеального працівника неможливо, тому доцільно робити ставку на напрацювання необхідних умінь і навичок під час навчальної та спеціалізованої практичної роботи. Тут значну роль відіграє здатність студента своєчасно адаптуватися до освітньо-психологічної діяльності, мобільність його мислення, бажання й уміння постійно самовдосконалюватися. Побачити, а

в подальшому і збагатити власний конструктивний потенціал не менш важливо, ніж оцінити реальні якості наступника.

З позиції технократичного підходу професійний шлях розглядається як детальна розробка проекту, тобто спочатку створюється ідеальна модель професійної підготовки фахівця. Але з багатьох причин цей ідеал запрограмованості професійного зростання особи є помилковим, тому що почасти не відповідає ні закономірностям розвитку конкретної людини, ні особливостям її психодуховного світу. За Є. Климовим, більш природо відповідним є антропоцентричний підхід, у якому належне місце відводиться суб'єктності будь-якої професійної діяльності. Цікаву інноваційну програму підготовки психологів-дослідників пропонує і впродовж дванадцяти років реалізує науковий колектив під керівництвом професора А. Фурмана, в основі якого покладені віта культурна методологія і теорія модульно-розвивального навчання [11; 13; 18].

Отже поєднання принаймні цих трьох підходів, на наше переконання, дасть змогу науково спроектувати професійний шлях психолога як процес створення-реалізації плану поетапного досягнення мети. Причому з урахуванням людського чинника (закономірності онтогенезу, особливості психосоматики, риси характеру та особистості, моделі реагування на зовнішні впливи, стійка система уподобань, атитюдів, життєвих принципів і цінностей). Водночас доцільно зважати на те, що індивідуальна ситуація вибору професії (насамперед його "старт") за всього персоніфікованого різноманіття має певну загальну структуру, або найвагоміші обставини, що спровокували абітурієнта до професійного самовизначення. Під час навчання у ВНЗ особистісні проекти студентів підлягають корекції, й насамперед під впливом суперечностей, які актуалізують певні сторони фахової спрямованості та відіграють роль значущих психорегуляторів усталеної професіоналізації. За провідний критерій успішного вирішення цих суперечностей найкраще прийняти пошукову пізнавальну активність та самостійність студента у навчанні й у визначенні професійного шляху від базової поінформованості до вершин власного саморозвитку [13; 15; 18]. Одним з похідних критеріїв усунення перешкод є готовність майбутнього психолога самостійно створювати нові проекти власного професійного удосконалення за постійно змінних соціокультурних умов.

Результатом адекватного прояву особистості у повсякденній діяльності є стан готовності студентів до самостійного, свідомого обмірковування власного професійного майбутнього як суто раціонального проекту, так і раціоемоційного, синтетичного. Ще у ВВНЗ вони можуть підтвердити свою професійну придатність, тобто виявити достатній загал тих психологічних і психофізіологічних особливостей, якого достатньо для досягнення ними за наявності спеціальних знань, умінь, норм і цінностей прийнятної ефективності військово-професійної діяльності. Крім того,

процес і результати останньої повинні бути пов'язані із задоволенням та зростанням самоповаги кожного студента (курсанта).

Виходячи з вищезазначеного можна зробити висновок що цінності – психосенсове утворення, яке формується на перетині мотиваційної сфери та світоглядних структур свідомості і в цьому контексті є найбільш дієвою категорією становлення соціальної зрілої та духовно здорової особистості, її оптимального функціонування і реалізації природних потенцій у культурному форматі фахової діяльності. Розгляд аксіосфери людини в ракурсі обрання професійного шляху і подальшої фахової діяльності дає змогу більш широко узагальнити категорії профвідбору та виховних впливів науково-педагогічних працівників ВВНЗ та становлення майбутніх військових фахівців.

Ціннісні орієнтації індивіда визначають способи усвідомлення духовної культури суспільства, перетворення соціальних цінностей на стимули і мотиви поведінки, конструктивне поле реалізації військово-професійних якостей у спеціалізованій діяльності. Ціннісно-нормативна система є орієнтиром при виборі способу дій, перевіряє і добирає ідеали, визначає мету, містить способи їх досягнення, оскільки відіграє роль важливої складової свідомості як окремого військовослужбовця, так і військового колективу, його віта культурного досвіду в цілому. Ціннісно-нормативне спрямування системи військово-професійної підготовки дає змогу цілеспрямовано і безперервно впливати на становлення конструктивних властивостей їхньої особистості, розвивати позитивну Я-концепцію, що забезпечує в майбутньому їхню ефективну діяльність.

1. Алексеева В. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал. – 1984. – Т 5, № 5. – С. 63-70.
2. Микросреда и трансформация общественных ценностей в ценностную ориентацию личности. – Ереван: Изд. пед. ун-та, 1979. – 123 с.
3. Битянов Н. Психология личностного роста. – Л.: Наука, 1995. – 187 с.
4. Бубнова С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 5. – С. 38-44.
5. Донцов А. О ценностных отношениях личности // Советская педагогика. 1974. – № 5. – С. 23-35.
6. Зотова О., Бобнева М. Ценностные ориентации и механизмы социальной регуляции поведения // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – Вып. 2. – С. 31-39.
7. Карпенко З. Аксіопсихологія особистості. – К.: ТОВ МФА, 1998. – 216 с.
8. Кириллова Н. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников // Вопросы психологии. – 1999. – № 4. – С. 29-37.
9. Кларин М. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания // Педагогика. – 1997. – № 1. – С. 34-39.
10. Кун М., Макпартленд Т. Эмпирическое исследование установок личности на себя. Современная зарубежная социальная психология. Тексты / Под ред. Г.М.Андреевой, Н.Н.Богомоловой, Л.А.Петровской. – М.: МГУ, 1984. – 239 с.
11. Лазарчук А. Цінності людини у науково-психологічному осмисленні // Психологія і суспільство. – 2003. – № 2. – С. 20-38.

12. Леонтьев Д. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15-26.
13. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3-4. – 292 с.
14. Научитель Е. Ценностные ориентации молодежи // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 3. – С. 36-38.
15. Петрий П. Духовные ценности. – М.: Академія, 1988. – 114 с.
16. Полуэктова Н., Яковлева И. Проблемы диагностирования профессиональной пригодности к социальной работе // Вестник СпбГУ. – 1999. – № 3. – С. 47-58.
17. Филипов А., кондратьева Л. Професиональная ориентация и професиональное самоопределение личности // Активность личности в общении и професиональное самоопределение. – Л.: Прогресс, 1976. – С. 65-76.
18. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як мета система // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 105-144; 2002. – № 3-4. – С. 20-58.
19. Ядов В. (ред.) Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. – М.: Академия. 1979. – 84 с.
20. Ядов В. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 89-105.
21. Ягупов В. Військова психологія: Підручник. – Київ: Тандем, 2004. – 656 с.

The article deals with various psychological and pedagogic approaches to management of educational activities exercised over cadets (students) of higher military educational institutions. The analysis of the modern publications and researches in the specific sphere is conducted. The typology of qualities and characteristics of officer is defined.

Key words: *aksiologiya, humanism, psychology, approaches, tipologiya.*

УДК 007:159.955(035):681.3

Валентин Златніков

ОСНОВНІ ЦІЛІ ТА ЗАВДАННЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

Автор аналізує цілі та завдання навчання іноземних мов у вищих військових навчальних закладах. В статті наголошується, що мовна підготовка є необхідною передумовою ефективного виконання завдань у галузі міжнародного військового співробітництва і миротворчої діяльності.

Ключові слова: *мовна підготовка, міжнародне військове співробітництво, миротворча діяльність, аудіювання, усне мовлення.*

Активізація вивчення іноземних мов є одним із головних пріоритетів у службовій діяльності та професійній підготовці військовослужбовців. Зростання вимог до володіння іноземними мовами особовим складом українського війська обумовлено передусім реалізацією курсу держави на європейську та євроатлантичну інтеграцію, активною участю України у міжнародній миротворчій діяльності. Навчання іноземним мовам є складовою частиною загального завдання підготовки офіцерів Збройних Сил України (ЗСУ). Вивчення дисципліни "Іноземна мова" у вищих

військових навчальних закладах (ВВНЗ) покликане забезпечити формування комунікативної компетенції, вмінь і навичок правильного використання лексико-граматичного матеріалу загального змісту та найбільш типового й актуального для мови фахівців, розширення і поглиблення знань про особливості писемного та усного ділового мовлення, допомогти засвоїти способи викладу матеріалу, загальні вимоги до мови документа, оформлення окремих видів ділових паперів, тобто, оволодіти необхідними навичками для виробничої діяльності, а також самостійної роботи над підвищенням свого культурного рівня та професійної підготовки. Як зазначається в методичних рекомендаціях щодо підготовки і проведення державного екзамену з іноземної мови в вищих військових навчальних закладах Збройних Сил України – дисципліна повинна надати практичне оволодіння іноземною мовою в обсязі програми "Мінімально-необхідний рівень СМР-2" згідно з мовним стандартом НАТО –"СТАНАГ 6001" [1].

Виконання цих завдань забезпечується викладом теоретичних відомостей та практичними вправами, добором необхідного дидактичного матеріалу народознавчого, культурологічного та гуманістичного характеру.

Головне завдання вищих навчальних закладів – забезпечення держави висококваліфікованими кадрами, які здатні мислити сучасними категоріями та адекватно орієнтуватися у сучасному світі. Йдеться про формування інтелектуального потенціалу нації. Тому знання іноземних мов, знайомство із сучасним світовим досвідом у сфері їх викладання, специфічні підходи та технології у їх вивченні є важливим як для курсантів (студентів), так і для викладачів ВВНЗ. Мовні стратегії вивчаються представниками багатьох наук – філологами і лінгвістами, психологами, філософами і, навіть, математиками.

Враховуючи потреби суспільства, вищі військові навчальні заклади збільшують кількість навчального часу на вивчення іноземних мов, вдосконалюють відповідні програми, які базуються на державних освітніх стандартах і враховують мовні стандарти НАТО. Це стимулює науковий пошук нових психолого-педагогічних підходів до організації навчально-виховного процесу і розробку нових, більш ефективних моделей та методичних систем, спрямованих на підвищення рівня володіння іноземними мовами майбутніми офіцерами ЗСУ.

Основні завдання навчання іноземних мов у військових навчальних закладах Міністерства оборони України висвітлені в Концепції навчання іноземних мов у ВВНЗ МОУ [2]. За змістом Концепція навчання іноземних мов у військових навчальних закладах базується на принципі безперервності багатоступеневої освіти [2].

Особа у якості курсанта (студента), а через певний час слухача військового навчального закладу, має послідовно, без дублювання навчальних програм, вивчати іноземну мову і підвищувати рівень мовної підготовки. Виходячи зі структури системи підготовки фахівців для Збройних Сил України, умовно процес навчання іноземних мов у військових навчальних закладах можна розподілити на 4 ступені. Зазначена ступенева система мовної підготовки співвідноситься із загальною ступеневою системою освіти і забезпечує чітку послідовність і гнучкість процесу підвищення рівня мовної підготовки [2, с.4]. Ступенева система мовної підготовки у військових навчальних закладах базується на державних освітніх стандартах і враховує мовні стандарти НАТО "СТАНАГ 6001". Така система передбачає послідовне оволодіння курсантом (студентом), слухачем такими стандартизованими мовленнєвими рівнями (СМР):

СМР-1 – "Елементарний"
СМР-2 – "Мінімально-необхідний"
СМР-3 – "Мінімально-професійний"
СМР-4 – "Професійний"
СМР-5 – "Білінгвістичний" (рівень носія мови).

Кожний мовленнєвий рівень є відображенням ступеня розвиненості основних видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письма. Саме вони формують стандартизований мовний профіль (СМП). СМП визначається 4 показниками в цифровому значенні. Наприклад, СМП 2121 свідчить про те, що аудіювання особи відповідає вимогам СМР-2, говоріння – СМР-1, читання – СМР-2, письмо – СМР-1 [2, с. 5].

Проблема результативності засвоєння іноземної мови особливо гостро проявляється на початковому етапі навчання, виявляються протиріччя між рівнем володіння іноземною мовою та базовим рівнем і вимогами, що висуваються програмою вищих військових навчальних закладів. Навчальні групи складаються з випускників різних шкіл, з різним рівнем мовної підготовки. Розширення цілей навчання на початковому етапі вивчення іноземної мови в умовах ВВНЗ вимагає активізації мовленнєвих вмінь курсантів. Саме на початковому етапі навчання закладаються основи професійних знань, формуються навички організації інтенсивного навчання іноземної мови курсантів. Безперечно, від рівня розвитку навичок навчання іноземної мови курсантів залежить якість їх навчальної та наукової роботи на старших курсах та кінцевий результат навчання в ВВНЗ.

Одночасно, в умовах постійного зростання комплексу завдань, що потребують знання особовим складом іноземних мов, гостро виникають проблеми як підвищення ефективності використання систем мовної підготовки, так і пошук шляхів розширення цих можливостей для

забезпечення реалізації перспективних завдань збройних сил щодо мовної підготовки [3, с.105].

Програма навчальної дисципліни іноземна мова (військово-спеціальна мовна підготовка) визначає мету навчання іноземній мові у ВВНЗ, а також надає організаційно-методичні вказівки. Дана програма складена для курсантів немовних факультетів, які продовжують вивчення іноземної мови на основі знань, набутих у середньому навчальному закладі. Програма розрахована на 864 години. З них: під керівництвом викладача - 420 годин; самостійних занять – 444 години; лекцій – 4 години; практичних занять – 400 годин; контрольних робіт – 16 годин.

Метою навчання іноземній мові є практичне оволодіння цією мовою, формування навичок у різних сферах, аспектах мовної діяльності. По завершенні курсу курсанти повинні засвоїти мінімально-необхідний рівень СМР-2 та вміти: читати, анотувати та реферувати рідною та іноземною мовами; спілкуватися іноземною мовою в обсязі тематики, передбаченої програмою; брати участь у письмовому спілкуванні та володіти навичками наукової та ділової кореспонденції; складати тести для продовження навчання за кордоном.

У процесі досягнення практичної мети реалізуються також загальноосвітні, пізнавальні та виховні завдання. Вивчення іноземної мови, як культурного та спеціального явища повинно сприяти формуванню у курсантів загальної культури. Найбільш здібні курсанти на останньому році навчання у ВВНЗ можуть проходити тестування для одержання загальноєвропейського сертифікату (за стандартом НАТО) рівня "Мінімально-необхідний" СМР-2 та захищати диплом іноземною мовою, складати кандидатські іспити з іноземної мови.

Вивчення іноземної мови подається по семестрах:

Фонетично-коректив ний курс (I семестр).

Основний курс (II, III, IV, V, VI семестри).

Військово-спеціальний курс (VII, VIII семестри).

Фонетично-коректив ний курс передбачає: систематизацію та узагальнення знань мови, здобутих у школі; закладення фонетичної, граматичної та лексичної бази для подальшої роботи над мовою; оволодіння звуками та основними типами інтонації; розвиток навичок розмовної мови (вміння вести бесіду на побутові теми, висловлювати свої думки на основі вивченої лексики та граматики, ставити запитання, відповідати стисло та розгорнуто, розуміти текст із знайомою лексикою та граматикою, вміти переказувати його); вміння читати нескладні тексти, користуючись словником.

Основний курс передбачає: формування базових знань з граматики, загальновживаної лексики; оволодіння певними моделями, насамперед такими, що не мають аналогів у рідній мові; ознайомлення із загальними

принципами структури іноземної мови; активізація навичок усного мовлення в ситуаційному моделюванні професійної діяльності; сприйняття на слух, аудіювання текстів; анотування та реферування.

Військово-спеціальний курс передбачає: ознайомлення з базовою лексикою за спеціальністю; активізація навичок усного мовлення з професійної тематики; оволодіння первинними навичками перекладу текстів з професійної тематики. Складовими частинами вивчення іноземної мови є: читання і переклад, усне мовлення та письмо, як засіб та мета навчання. Навчання читанню передбачає послідовний перехід від "недиференційованого" до "диференційованого" читання за допомогою системи учбових завдань, що поступово ускладнюються. Усне мовлення передбачає власне мовлення та аудіювання. Письмо – це допоміжний засіб навчання, що входить до системи вправ при закріпленні та контролі лексичного та граматичного матеріалу, а також при навчанні навичкам складання анотацій та рефератів. Учбовий переклад має за мету адекватну передачу інформації, що базується на комплексному підході до подолання граматичних, лексичних та стилістичних труднощів у тексті.

Курс вивчення іноземної мови побудовано по етапах, що містять розділи: фонетику, граматику (морфологію, синтаксис) і лексику. Під час проведення фонетично-коректив ного курсу закріплюються і розвиваються базові вміння та навички на матеріалі загальновживаної лексики. Починається цей етап з фонетичного курсу, що являє собою певну систему вправ, спрямованих на опрацювання навичок правильної вимови, інтонації, навичок читання та усного мовлення в межах шкільної програми, на основі яких можна розпочинати вузівський курс.

Основний курс передбачає вдосконалення навичок читання і мовлення. Особливого значення набувають вправи, спрямовані на самостійне розуміння значення слів та словосполучень на основі контексту, мовної здогадки. Для читання на всіх рівнях навчання використовуються адаптовані та оригінальні композиційно-структурні та змістовно-завершені тексти, різні за обсягом та мовною насиченістю.

Військово-спеціальний курс передбачає оволодіння основними поняттями з професійної тематики та розвинення навичок усного мовлення за обраною спеціальністю. Для читання використовується аутентичний матеріал професійної спрямованості, особлива увага приділяється розвитку навичок усного мовлення.

Як вже було зазначено, по завершенні курсу іноземної мови курсанти повинні засвоїти мінімально-необхідний рівень СМР-2 у відповідності зі стандартом НАТО СТАНАГ 6001.

Таким чином, на сьогоднішній день в Збройних Силах України сформована ефективна система мовної підготовки, що забезпечує неперервне вивчення військовослужбовцями іноземних мов на всіх етапах

проходження служби. Підтвердженням цього є участь оборонного відомства України в різноманітних міжнародних освітніх програмах, а також подальше удосконалення політики в сфері мовної підготовки, її нормативно-правового забезпечення, загальної координації і контролю

1. STANAG No. 6001, STANDARDIZATION AGREEMENT, NATO Military Agency for standardization, 1976.
2. Про затвердження Концепції навчання іноземних мов у військових навчальних закладах Міністерства оборони України: Наказ Міністра оборони України від 9 червня 1998 р., №229.
3. Златніков В. Аналіз вітчизняного та міжнародного досвіду в процесі мовної підготовки військовослужбовців Збройних сил України // Наукові записки НДУ. Серія: Психолого-педагогічні науки. Зб. наук. пр. – №4. – Ніжин, 2007. – С. 105-106.
4. Біла книга 2006: Оборонна політика України. – К., 2007. – 96 с. – Ел. ресурс: <http://www.mil.gov.ua/files/white_book_uk2006.pdf>.
5. Офіційний сайт Міністерства оборони України: http://www.mil.gov.ua.

The author analyzes purposes and problems of foreign languages training in higher military educational institutions. The author stresses that language training is the necessary precondition of effective performance of tasks in the field of international military cooperation and peacekeeping activity.

Key words: *foreign languages training, international military cooperation, peacekeeping activity, listening comprehension, oral speech.*

УДК 579: 378. 147

Олена Карбованець

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МІКРОБІОЛОГІЇ СТУДЕНТІВ МЕДИКІВ

У статті викладені питання компетентнісного підходу до вивчення курсу «Мікробіологія» згідно кредитно-модульно-рейтингової системи та наведно її переваги. Відмічається, що інтегрований підхід до кредитно-модульної системи з використанням групових форм організації навчання і діяльності студентів медиків та рейтингової системи контролю знань, позитивно зарекомендували себе в процесі підготовки компетентних спеціалістів медичного профілю.

Ключові слова: *мікробіологія, компетентнісний підхід, компетенція, кредитно-модульно-рейтингова система, групове навчання.*

Реформа вищої медичної освіти в Україні на засадах Болонського процесу має за мету привести рівень підготовки лікарів у відповідність до європейських критеріїв. Процес розвитку її в контексті Болонської декларації є найбільш ефективною за умови компетентнісного підходу до організації навчання студентів медиків. Компетентнісний підхід до навчання є пріоритетним напрямком розвитку сучасної медичної освіти. Це зумовлено розробкою нових технологій діагностики та методів лікування, розширенням спектру лікарських препаратів, що сприяє підвищенню вимог до якості підготовки випускників медичних вузів і

визначає необхідність подальшого вдосконалення навчального процесу [29].

Мета – визначити особливості та застосування компетентнісного підходу у навчальному процесі медиків при вивченні курсу "Мікробіологія" згідно кредитно-модульно-рейтингової системи та встановити її переваги над традиційною.

Переорієнтація на європейські стандарти в освіті передбачає підготовку компетентного висококваліфікованого медичного працівника, здатного "практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності" [4]. Згідно енциклопедичного визначення: "компетенція" – це добра обізнаність з чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи; "компетентний" – який має достатні знання в якійсь галузі, який з чимось добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікований; який має певні повноваження, повноправний, повновладний [1].

Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти визначає поняття компетентності як: "спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу". При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [6]. Для того, щоб полегшити процес оцінювання компетентностей, Департамент пропонує виділити із цього поняття такі індикатори, як набуті знання, вміння, навички та навчальні досягнення.

Поняття "компетенція" А. Хуторським [5] визначається як "сукупність взаємопов'язаних якостей особистості: знань, умінь, навичок та способів діяльності, а компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією. Освітня компетенція – це певний рівень розвитку особистості, який пов'язаний з якісним опануванням змісту освіти [5]. В цілому, компетентність виражає мобільні знання, які постійно оновлюються, дієві методи, які дають можливість використовувати ці знання у конкретній ситуації, критичне мислення, яке дозволяє оцінювати окремі ідеї щодо можливості їх використання в тій чи іншій ситуації [3]. Зміщення пріоритетів в напрямку формування професійних компетенцій студента-медика створює необхідність заміни в освіті суто інформаційного підходу до навчання на компетентнісний, який спрямований на формування ключових, фундаментальних, біомедичних і професійних компетенцій, які відповідають державним кваліфікаційним вимогам. Вони обумовлюють готовність студентів використовувати засвоєні фундаментальні знання, уміння і навички для вирішення практичних і теоретичних завдань, які виникають в їх професійній діяльності.

Таким чином, виникає потреба переходу на методи навчання, які моделюють і формують майбутню професійну діяльність, використовуючи при цьому активні форми навчання, що дозволяють готувати спеціаліста, здатного швидко адаптуватись до змінених умов середовища, бачити проблеми, розробляти і професійно приймати оптимальні альтернативні рішення.

Ефективним засобом формування компетентного, конкурентно-спроможного на європейському ринку праці медичного працівника, є якісне реформування вищої медичної освіти на засадах Болонської декларації. Вона ґрунтується на застосуванні кредитно-модульної системи навчання та рейтингового оцінювання її результатів.

Однією з базових навчальних дисциплін спеціальностей "Лікувальна справа", "Фармація" і "Стоматологія" є мікробіологія. Мікробіологія, як і інші біологічні дисципліни, створює основу для формування у студентів медиків знань, відповідних умінь та навичок і займає важливе місце у професійній підготовці лікарів. Програма з мікробіології спрямована на формування теоретичних знань та створення основи для професійно-орієнтованого поглиблення і розширення цих знань у подальшому навчанні на клінічних кафедрах. Кредитно-модульна система організації навчання мікробіології полягає у структуруванні змісту програми на модулі і відносно невеликі за обсягом та об'єднані за змістом частини – змістові модулі. Вивчення кожного модуля завершується підсумковим контролем знань студентів. Організація навчання за цією системою вимагає від викладача формувати знання таким чином, щоб нові складні і не зрозумілі поняття стали доступними для студента, а отримані знання були глибокими, стійкими та довготривалими. Для прикладу наводимо зразок орієнтованої структури та плану лабораторного заняття, які застосовуємо в навчальному процесі (табл. 1). Навчальний процес за кредитно-модульно-рейтинговою технологією навчання на кафедрі мікробіології передбачає впровадження сучасних форм роботи та поєднання різних підходів до навчання.

Інноваційним засобом удосконалення процесу формування й розвитку особистості в освітньому просторі є групова навчальна діяльність, яку ми поєднуємо з кредитно-модульною технологією. Групова навчальна діяльність має позитивний ефект і спрямована на досягнення спільної мети. Вона об'єднує і, одночасно, викликає змагання, конкуренцію, що відповідає вимогам ринкової економіки та модульної системи організації навчального процесу. При проведенні занять звертається увага на самостійну, пізнавальну, творчу активність студентів, проявляється вимогливість та справедливість оцінки.

Таблиця 1

Орієнтовна структура та план лабораторного заняття

№ п/п	Етапи заняття	Тривалість
1.	**Підготовчий етап**	**25 хв.**
1.1.	Організаційні питання	
1.2.	Формування мотивації	
1.3.	Контроль початкового рівня знань студентів	
2.	**Основний етап**	**45 хв.**
2.1.	Проведення досліджень і запис протоколу дослідження	
2.2.	Аналіз і обговорення результатів досліджень	
2.3.	Вирішення ситуаційних задач, запис класифікацій та найважливіших властивостей мікроорганізмів, складання і запис схем методів діагностики інфекційних захворювань та їх оцінка, складання переліків діагностичних, лікувальних і профілактичних препаратів	
3.	**Заключний етап**	**20 хв.**
3.1.	Контроль кінцевого рівня знань студентів	
3.2.	Загальна оцінка навчальної діяльності студентів	
3.3.	Інформування студентів про тему наступного заняття і завдання для самостійної роботи	

Застосовані методи і форми контролю об'єктивно визначають рівень знань студентів (виключаючи фактор випадковості). Контроль рівня знань включає як поточний, який здійснюється на кожному із проведених занять на основі контролю теоретичних знань, практичних умінь і навичок та підсумковий контроль, який здійснюється на модульному підсумковому занятті. При підсумковому контролі дотримуємось таких принципів, як: об'єктивність, диференційованість, всебічність, систематичність, індивідуальність. Їх використання допомагає формувати у студентів потребу у систематичній, творчій, напруженій роботі при вивченні різних мікробіологічних процесів, явищ, закономірностей, наслідків і навчальної дисципліни в цілому. До оцінювання знань, умінь та практичних навичок підходимо комплексно. Форми контролю знань різні, що дозволяє застосовувати методично єдиний підхід до оцінки якості знань студентів.

Модульно-рейтингова система дозволяє організовувати навчальний процес в безперервному режимі за завчасно заданою модульною програмою та відповідною системою оцінок. У студентів з'являються нові значні мотиви для наполегливої навчально-пізнавальної роботи. Отримуючи на кожному занятті об'єктивну оцінку в балах за свою навчальну діяльність, студент має стимул до покращення результатів навчання. Важливу роль відіграє також накопичення балів та прозорість і гласність в оцінюванні результатів. Рейтингові оцінки всіх студентів відомі, кожен вид діяльності оцінюється і мотивується. Систематичність і об'єктивність оцінювання знань організовує і дисциплінує студентів, сприяє наполегливості і цілеспрямованості, допомагає виховувати навички самоконтролю. Основну увагу при використанні модульної технології

навчання зосереджуємо на формуванні здібностей студента до самостійного набуття знань, умінь та навичок. Значне збільшення частки самостійної роботи у навчанні за європейською кредитно-модульною-рейтинговою системою дозволяє стимулювати навчальну і творчу діяльність студента, його здатність до самоосвіти. Самостійна робота оцінюється викладачем і певна кількість балів зараховується до загального рейтингу студента. Такий підхід не тільки спонукає студента до вивчення питань з мікробіології, а й до пошуків додаткових матеріалів. Крім того, оцінювання в балах самостійної позааудиторної роботи має неабияке виховне значення. Студентам прищеплюється прагнення до самонавчання, формування навичок до самостійної наукової діяльності, вміння здійснювати самоконтроль.

Таким чином, модульне навчання має такі переваги перед традиційним: зміст навчального матеріалу розподіляється на окремі функціонально-змістові одиниці – модулі, що охоплюють навчальний матеріал, який має відносно самостійне значення, характеризується цілісністю і завершеністю змісту; змінюється форма спілкування викладача і студента на практичному занятті: викладач спілкується як опосередковано – через організацію модульного навчання, так і безпосередньо з кожним студентом індивідуально; зменшується частка прямого інформування студентів, розширюються можливості групової роботи, ігрового моделювання та інших активних форм навчання; самостійній роботі студента відведено оптимальну кількість часу, в процесі якої він вчиться цілепокладанню, плануванню, самоорганізації, самоконтролю та самооцінці. Таким чином, студент самостійно визначає власну освітню траєкторію, а викладач здійснює управління процесом навчання – організовує, координує, консультує та контролює.

Рейтингова технологія оцінювання навчальних досягнень студентів забезпечує чітке визначення обсягів та якості виконаної студентом навчальної і наукової роботи і виставлення за неї відповідних балів. Рейтингове оцінювання, на відміну від традиційного, має такі переваги: стимулює систематичну роботу студентів з навчальної дисципліни протягом усього терміну її вивчення; підвищує об'єктивність оцінювання навчальних досягнень студентів: підсумкова оцінка (екзаменаційна чи залікова) з навчальної дисципліни позбавляється випадковості, вирішальну роль відіграє сума набраних балів; процедура контролю набуває прозорості – діє накопичувальна система балів: викладач перевіряє та оцінює кожний вид навчальної роботи студента, а студент має можливість відстежувати свої навчальні досягнення; з'являється ефект загальності, у студента формується адекватна оцінка власних навчальних досягнень; дає змогу студенту тримати на постійному контролі власні навчальні

досягнення, своєчасно виявляти і надолужувати прогалини у знаннях і уміннях.

Таким чином, інтегрування кредитно-модульної технології навчання та рейтингової системи оцінювання пізнавальної діяльності студентів дозволяють успішно реалізувати вище зазначені принципи (систематичність контролю знань і умінь та індивідуальний підхід у процесі навчання), усуваючи недоліки традиційної системи. Компетентнісний підхід до сучасної медичної освіти є орієнтиром якісної підготовки фахівців європейського рівня. Оскільки особливістю такого підходу є нова мета навчання, тому потрібно адаптувати всі компоненти навчального процесу. Тільки за таких умов можливо формувати компетентності студентів, як результат навчання. Компетентнісний підхід до організації навчання сучасної вищої медичної освіти є орієнтиром національної системи якісної підготовки фахівців, які будуть конкурентоспроможними на європейському ринку праці. Інтегрований підхід до кредитно-модульної системи з використанням групових форм організації навчання і діяльності студентів-медиків та рейтингової системи контролю позитивно зарекомендували себе як ефективна інноваційна технологія навчання мікробіології в процесі підготовки компетентних висококваліфікованих спеціалістів медичного профілю.

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003. – С. 445.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / Заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С. – 2004. – 112 с.
3. Лебедев О. Компетентностный подход в образовании //Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3-12.
4. Овчарук О. Ключові компетентності: європейське бачення управління освітою. – 2003. – № 15-16. – С. 6-9.
5. Хуторский А. Ключевые компетенции: Технология конструирования // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55-61.
6. Spector J., Michael-de la Teja, Ileana. ERIC. Clearinghoue on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certificacion. – p. 1-3.

The article deals with the guestian of competent approach to the course of study of "Microbiology" in conformity with credit-module rating system, giving its advantages. It is stressed that integrated approach to credit-module system with the use of organization of group study and activity and rating control system of knowledge of medical students proved to be successful in the process of medical cadres training.

Key words: *microbiology, competent approac , competence, credit-module rating system, group study.*

УДК-374.31

Михайло Косило

ПОЗАШКІЛЬНА ТУРИСЬКО-КРАЄЗНАВЧА РОБОТА НА ПРИКАРПАТТІ

У статті проаналізовано основні напрямки туристсько-краєзнавчої роботи у позашкільному навчально-виховному закладі на прикладі названого центру.

Ключові слова: *туристсько-краєзнавча діяльність, гуртки, шкільні музеї, турпоходи, екскурсії, змагання юних туристів.*

Туристсько-краєзнавча діяльність це напрям додаткової, в системі безперервної освіти дітей, котра є комплексним засобом всестороннього розвитку підростаючого покоління в процесі активного пізнання навколишнього середовища.

Туристська-краєзнавча робота на Прикарпатті проводиться дошкільними, загальноосвітніми, позашкільними, професійно-технічними, вищими навчальними закладами, громадськими, дитячими, молодіжними організаціями в тій чи іншій степені зацікавленості. Та найбільш виражено організаційно і методично на нашу думку цей процес здійснюється обласним державним центром туризму і краєзнавства учнівської молоді, Коломийським районним центром туристсько-краєзнавчої творчості та Коломийською міською станцією юних туристів.

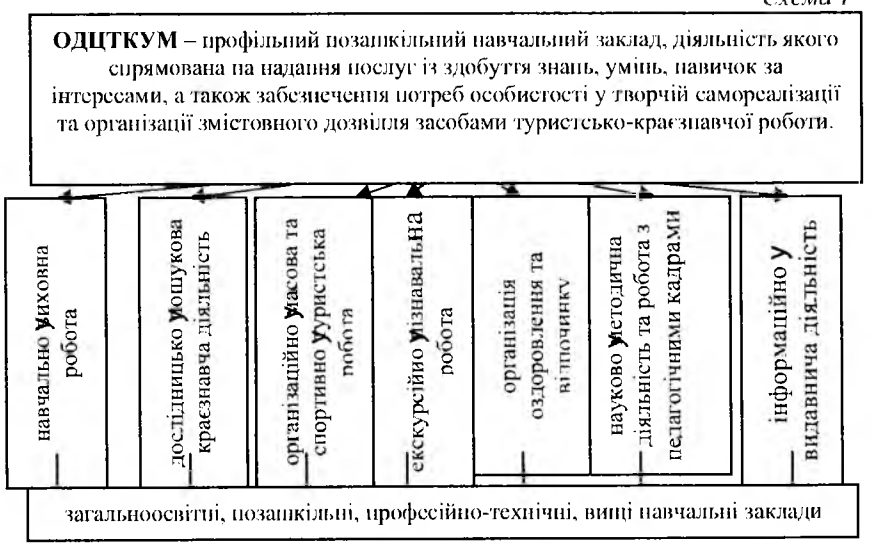
Докладніше зупинимося на висвітленні роботи Івано-Франківського обласного центру туризму і краєзнавства учнівської молоді.

Метою організаційно-методичної, навчально-виховної діяльності центру є створення умов для творчого, інтелектуального, фізичного та духовного розвитку дітей у вільний від навчання час, задоволення їхніх потреб шляхом залучення до дослідницької туристсько-краєзнавчої діяльності, надання додаткової освіти з гуманітарного, природничого і спортивно-оздоровчого напрямів. Структурну побудову діяльності можна представити схемою (1).

Головною формою навчально-виховної роботи є гуртки – творчі учнівські, студентські об'єднання, кількість яких постійно зростає. Для прикладу, якщо 1991 року (проголошення незалежності України) було 68 гуртків, в яких займалося 1156 учнів, то у 2008-2009 навчальному році працюють 192 туристсько-краєзнавчих гуртка в яких займається 3625 учнів. За профілями роботи працюють: 93 – гуртки спортивно-туристського, та 99 – краєзнавчо-гуманітарного напрямку . За рівнями навчання – 65 початкового, 123 – основного , 4 – вищого рівня.

Динаміку їх зростання за останні 10 років наводимо діаграмою

Схема 1

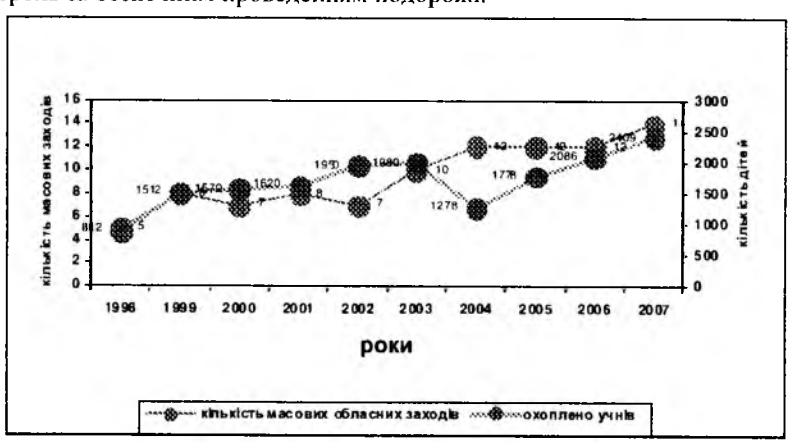


Дослідницько-пошукова краєзнавча діяльність центру базується на залученні учнів і молоді до Всеукраїнського руху "Моя земля – земля моїх батьків", Всеукраїнських експедицій: туристсько-краєзнавчої – "Краса і біль України" за напрямками – "Мальовнича Україна", "Скривджена земля", "Свята спадщина", "З попелу забуття"; історично-географічної – "Історія міст і сіл України"; історико-етнографічної – "Україна вишивана"; обласної експедиції – "Люби і знай свій рідний край" за чотирма напрямками: туризм, природа і екологія, народознавство, історичне краєзнавство; регіональної етнографічної експедиції "Голос історії голос

майбутнього". Щорічно учасники експедицій звітують про свої здобутки на обласній краєзнавчій конференції. Логічним результатом дослідницько-пошукової роботи юних краєзнавців є поповнення експозицій існуючих шкільних музеїв та їх створення

На сьогоднішній день в області нараховується 76 паспортизованих шкільних музеїв. Більшість (28) складають краєзнавчі музеї, 26 історичних музеїв , серед них 19 широкого історичного профілю, 5 історії освіти, 2 військово-історичні. 17 музеїв мають етнографічний профіль, 2 літературні музеї та 3 меморіальні.

У центрі туризму склалася певна система спортивно-масової роботи, основою якої є її основні форми – похід, експедиція, злі т, змагання. Щорічно керівниками гуртків проводиться більше півтисячі походів вихідного дня. Зростає кількість багатоденних походів та експедицій. З 2005 року відновлено проведення як окремого виду обласних змагань юних туристів краєзнавців ступеневих і категорійних походів. За період 2005-2008 роки проведено 110 ступеневих і категорійних походів з учнівської молоддю. При обласному державному центрі туризму і краєзнавства учнівської молоді працює маршрутно-кваліфікаційно комісія, яка надає консультаційну допомогу керівникам учнівських та студентських туристських груп у розробці маршрутів та підготовці багатоденних туристських мандрівок, дає дозвіл на їх проведення, перевіряє готовність груп до походу, випускає на маршрут та здійснює контроль за безпечним проведенням подорожі.



Розроблена система проведення обласнох злъоту – змагань юних туристів краєзнавців, юних геологів, обласних турнірів гуртківців з видів туризму у закритому приміщенні, "Срібний карабін", пам'яті ветеранів туризму, спортивного орієнтування.

Щорічно проводяться масові сходження школярів на найвищі вершини Карпат – Говерлу, піп Іван, Хом'як, Маковицю, Грофу, присвячені Дню працівника освіти та Міжнародному Дню туризму.

Кількість масових заходів, проведених центром та дітьми, що беруть участь в цих заходах має стійку тенденцію до зростання, що видно із графіка:

Екскурсійно-пізнавальні та оздоровчо-відпочинкові програми тісно переплітаються між собою і становлять один із найбільш масових і вагомих напрямів роботи центру туризму, що підтверджується даними таблиці за останні 10 років.

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Кількість обслужених туристів	1670	1814	2460	3981	4632	4745	4776	3194	4039	3061	2993
Побувало на екскурсіях	3588	8676	13371	31036	37373	38574	30081	8128	10140	10003	27458

Для цього у центрі сформовано мережу дитячих турбаз. Серед них Івано-Франківська дитяча турбаза "Мрія", Яремчанська – "Прут", Яблуницька "Карпати", Ворохтянська – "Говерла", Кутська – "Черемош". Крім того надають послуги розміщення Верховинська, Долинська, Галицькі філії центру.

Таким чином, у Івано-Франківській області всистемі безперервної освіти достатньо інтенсивно розвивається туристсько-краєзнавчий напрям, орієнтований на реалізацію творчого потенціалу дітей та підлітків, виховання здорової. творчої, компетентної особистості – носія національних цінностей, загально моральних наукових і філософських надбань, яка живе у гармонії з природою і сама з собою.

1. Закон України «Про освіту».
2. Закон України «Про позашкільну освіту».
3. Закон України «Про туризм».
4. Энциклопедия туризма. – М., 1988.

Pupil youth shows the main tendency of the tourist-ethnography assignment in the after school education institution on the example of the above mentioned centre.

Key words: *tourist-ethnography activity, associations, school museums, tourist, expeditions, excursions, youth tourists' competitions.*

УДК 371.135

Ірина Левчик

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОМУ ПІДХОДІ

Стаття розглядає психолого-педагогічні умови успішності студентів з точки зору особистісно-орієнтованого підходу. За допомогою орієнтації не на зміст, а на особистість студента, віру вчителів в можливості і успіх студентів, використання активних форм навчання, різних стилів викладання та багатогранного оцінювання студентів можна досягнути високих результатів у забезпеченні успішності в навчанні студентів.

Ключові слова: *особистісно-орієнтований підхід, індивідуальний підхід, успішність, контекстуальний, оцінювання.*

При постановці проблеми у загальному вигляді та висвітленні її зв'язку із важливими науковими та практичними завданнями слід сказати, що забезпечення студентам успіху в навчанні завжди було ціллю вчителів, проте з роками цей процес став ще більш критичним. У 1892 році Національна Освітня Асоціація, створена Комітетом Десяти і наділена відповідальністю точно визначати чому саме будуть навчати у вищій школі. У 1918 році комітет іншої Національної Освітньої Асоціації створив сім принципів середньої освіти, які пізніше стали основними цілями і середньої і початкової школи. У 1950-х роках освітяни , такі як Макс Реферті та не освітяни, такі як адмірал США Хайман Ріковер підштовхнули американську громадськість до важливого кроку – переекзаменування шкіл. У 1972 році комітет іншої Національної Освітньої Асоціації переглянув сім кардинальних принципів і призначив, що вони все ще дійсні і повинні бути застосовані у школах. Отже, до цього моменту освітяни серйозно обдумували те, що повинно викладатися у школах, щоб бути певними, що студенти будуть добре освічені [10].

Аналізуючи останні джерела і публікації, слід почати з того, що вихідні передумови проблеми забезпечення успішності студентів у навчанні можна розглянути починаючи з початку 1983 року, коли були активними багато видатних освітян, таких як Джон Гудлед, автор "Місце під назвою школа", Ернест Боєр, хто написав такі твори як "Вища Школа", Мортімер Адлер, хто презентував "Пропозицію Паідеї" та багато інших книг та теорій про те, що вчителі повинні робити для підвищення успішності студентів. У 1980-х роках було опубліковано сотні статей, звітів та книжок, в яких розглядалося це питання. За останні роки було залучено політиків і в 1994 році президент Біл Клінтон підписав "Цілі на 2000 рік: Акт про Американську освіту", в якому було викладено шість національних цілей освіти. Як результат підвищеної уваги до освіти, кожен штат у країні мав політиків, вчителів і батьків, активно залучених в

моніторинг успішності студентів у навчанні [10]. Також питання успішності студентів досліджувалося такими науковцями як С. Аткінсоном, К. Мерфі, Е. Еріксоном, П. Гілдом, М. Лінном, Б. Маккомбом, К. Спікером. Дане дослідження також спирається на роботи Х. Стро та С. Сінка, В. Дж. Томаса та С. Ралліса.

Цілі статті включають в себе вивчення та висвітлення факторів, які сприятливо впливають на навчання та професійну адаптацію студента у системі неперервної педагогічної освіти. З постановки загальної проблеми і огляду раніше виконаних досліджень випливає мета статті – дослідити умови успішності та професійної адаптації студентів з точки зору особистісно-орієнтованого підходу до навчання.

Така підвищена увага дала освітянам поштовх до вивчення факторів, які сприятливо впливають на навчання студента. Деякі з факторів були досить добре досліджені за останні роки, включаючи устаткування класної кімнати, мотивацію студентів, груповий розподіл, розпорядок навантаження, техніку навчання та використання технології у навчанні. На основі результатів інтенсивного вивчення, проведеного за останні роки, вчителі почали усвідомлювати що для того щоб досягнути успіху, вони повинні будуть приділяти пильну увагу створенню особистісно-орієнтованих умов у своїх класах. Це послужило мотивом Американській Психологічній Асоціації у 1993 році для створення і опублікування "Особистісно-орієнтованих психологічних принципів: Стратегії для зміни і реформації школи".

Чотирнадцять особистісно-орієнтованих психологічних принципів було впорядковано у чотири категорії: когнітивні та мета-когнітивні фактори, мотиваційні та емоційні фактори, розвиваючі та соціальні фактори, фактор індивідуальних особливостей. Для забезпечення успішності студентів, освітяни використали якомога більше особистісно-орієнтованих принципів. Ця стаття описує 11 практичних умов, які випливають з особистісно-орієнтованих принципів і говорить про те, як вчителі повинні створювати та підтримувати умови у своїх класах для забезпечення успішності студентів [1].

Перш за все, заняття мають бути особистісно-орієнтовані, а не орієнтовані на зміст; учителі – чутливими до факту, що навчання має зосередитися не на кількості вмінь, навичок та розділів у підручнику. Навчання не повинно перевантажувати студентів тоннами фактів, які вони згодом відтворять на іспиті. Замість того, щоб зосереджуватися з самого початку на змісті, вчителі повинні враховувати особистісно-орієнтовані фактори, тобто потреби своїх студентів, попередні знання, таланти та інтереси, соціальні орієнтації, мовні вміння та культурне підґрунтя. Після прийняття до уваги цих факторів вчителі зрозуміють чому слід навчати. Також вони зрозуміють, який зміст їхні студенти можуть вивчити і мати з

цього найповнішу вигоду [13, с. 182-193]. Для забезпечення студентам найкращих можливостей для навчання слід розвивати та дотримуватися цього підходу.

Також учителі повинні вірити в те, що їх студенти можуть навчатися та з таким ставленням починати навчальний рік; поважати кожного студента і пам'ятати, що кожен з них унікальний, має сильні і слабкі сторони. Вчителі не повинні сподіватися, що всі їхні студенти будуть працювати на однаковому рівні. Хтось із студентів працюватиме нижче поставленої планки, хтось досягне заданого рівня, а хтось – вчитиметься понад норму. З іншого боку вчителі повинні сподіватися на кращий результат відносно всіх студентів [12, с. 41-42]. В особистісно-орієнтованому класі вчитель передбачить, що студенти можуть вивчити і потім повинен впевнитися, що всі розвиваються у всіх напрямах зросту.

По-третє, особистісно-орієнтовані заняття повинні бути націлені на успіх [16, с. 20-26]. Вчителі мають пам'ятати, що вони контролюють успіх або провал своїх студентів. У цьому випадку вчителям необхідно впевнитися, що всіх їхніх студентів вчать на тому рівні, на якому вони можуть досягнути успіху. Цей навчальний рівень має кидати виклик студентам і з підтримкою їхніх вчителів це є рівень, на якому студенти можуть досягнути успіху. Дотримуючись вказівок Виготського [22] вчителі повинні підтримувати і допомагати студентам зрозуміти основні ідеї викладені на занятті. При цьому необхідно врахувати те, що навчання має бути активним, а не пасивним. В особистісно-орієнтованому класі студенти активно залучені в процес навчання [13, с. 182-193]. Їх слід забезпечити можливостями для самостійного навчання, тобто дозволити діяти відповідно до свого оточення і будувати свої знання [20, с. 71-78]. Вони повинні навчатися в діяльності, а не пасивно сидячи і слухаючи, а вчителям в особистісно-орієнтованому класі уникати використання лекцій як основних засобів навчання. Багато лекторій забезпечують стимули тільки аудиторного характеру, які можуть бути не найкращими засобами навчання для деяких студентів. Замість використання лекцій студентів слід ставити в ситуації, де вони зможуть рухатися по аудиторії, працювати біля дошки чи над проектами за круглими столами, створювати моделі, які займатимуть багато місця на підлозі. Їм слід дозволити працювати з концепціями різними шляхами, залучаючи якомога більше відчуттів, що надасть їм можливості бачити, чути, відчувати концепції.

Слід врахувати те, що пояснення повинно бути доцільним з точки зору розвитку [12, с. 41-42]. Вчителі повинні впевнитися, що ті концепції, які вивчають ті знання та вміння , необхідні для успішного опрацювання матеріалу є сумісними з інтелектуальним, фізичним та емоційним рівнем розвитку студентів; уникати спроб навчити концепцій, які явно занадто складні для їхніх студентів чи до яких студенти ще не оволоділи

необхідними вміннями. Натомість, педагогам рекомендується постійно аналізувати вміння своїх студентів і визначати, що саме вони можуть успішно засвоїти і зрозуміти. Стає зрозуміло, що, якщо концепції вимагають вищого рівня інтелектуального розвитку, ніж є в студентів на даний момент, слід відкласти їх вивчення або взагалі не пробувати їх вивчати. Щоб краще визначити рівень розвитку і можливості студентів, вчителі повинні звернутися до теорій розвитку Піаже [15], Виготського [22], Еріксона [6].

Також слід зазначити те, що пояснення повинно задіяти різні стилі навчання, тому [19, с. 610-619] слід в особистісно-орієнтованих класах використовувати велику кількість підходів до навчання. Деякі студенти краще навчаються, коли задіяний слух, зір, а деякі – шляхом запису інформації; іншим студентам потрібна різночуттєва стимуляція, щоб забезпечити процес навчання. Вчителям також слід пам'ятати, що часто студенти краще себе проявляють, коли можливості навчання вирівняні певним типом їхньої розумової діяльності, наприклад, вербально-лінгвістичним, логічно-математичним, візуально-просторовим, тілесно-кінетичним, музикально-ритмічним, міжособистісним, внутрішньоособистим чи натуралістичним [7]. З такою кількістю різних стилів навчання та можливостей в класі вчителі забезпечать ті види діяльності, які широко змінюються відносно вмінь, необхідних для успішності у навчанні.

Студентам слід дозволити працювати разом в особистісно-орієнтованих класах. Вчителі повинні намагатися уникати ізолювання студентів та вимагати, щоб вони працювали самостійно. Натомість, їх слід щодня об'єднувати в пари, тріади або малі групи; за твердженням Виготського [22] навчання має бути соціальною діяльністю, в якій студенти разом працюють, розмовляють один з одним, обмінюються ідеями та забезпечують зворотній зв'язок. Такий тип навчального середовища підтримує студентів у їхньому навчанні та забезпечує хороші можливості переймати досвід один в одного. При використанні таких підходів, вчителі можуть створити "навчальні комуни" [9, с. 40-47; 20, с 71-78], які забезпечують тривалу підтримку всім студентам, що дає студентам відчуття безпеки, необхідне для навчальної мотивації.

Крім того, в особистісно-орієнтованих класах вчителі забезпечують студентів правом вибору письмових домашніх завдань і способу їх презентації на занятті, тому що студенти мають різний склад розуму і володіють різними стилями навчання [5]. Не слід очікувати, що всі виконають письмове завдання однаково і однаково презентують його в класі. Деякі студенти віддають перевагу опрацюванню літератури при підготовці завдання, інші переважно вивчають картини чи моделі і створюють в підсумку свої власні схеми та моделі. Слід також наголосити

на тому, що навчання повинно бути контекстуально доцільним [1]. Щоб зробити навчання таким доцільним є планування пояснення нового матеріалу враховуючи попередні знання студентів. Потім учителі презентують нові концепції починаючи з того, що студенти вже знають і далі рухатися до нового та невідомого, а вирішувати проблеми, пов'язані з унікальними контекстами, через контекст особистого соціального досвіду [21, с. 8-15].

На додаток, вчителі мають забезпечити студентам можливості працювати над проблемами в різних фізичних контекстах [3, с. 81-91], тобто в аудиторії, в лабораторії, на шкільному майданчику чи в громадських місцях. Студентам слід дозволити працювати в групах чи командах, що забезпечує можливість обміну різними поглядами, баченнями та розумінням тих концепцій, які вивчаються.

Однією з найважливіших умов є використання багатьох різних форм оцінювання [11]. В особистісно-орієнтованих класах мають бути використані автентичні види діяльності для необхідності застосування студентами вивченого для вирішення практичних проблем. Проте вчителям слід використовувати й інші види оцінювання, щоб забезпечити студентів різними шляхами демонстрації того, що вони вже вивчили. Класичне оцінювання, яке використовує читання та писання, звичайно, має місце, але крім того студентам слід дозволити готувати виставки, робити моделі, проводити експерименти, укладати портфоліо, електронні презентації. Також необхідно навчити студентів оцінювати власне навчання [14] і забезпечити їх такими можливостями. Понад усе не слід вимагати, щоб студенти здавали іспит тільки у письмовій формі наприкінці кожного розділу – навпаки, їх слід оцінювати різними шляхами.

Наостанок, слід зазначити те, що вчителі повинні серйозно ставитися до своєї практики викладання [8, с. 30-31], постійно оцінювати своє викладання і його вплив на студентів. Дюві [4] визначив, що це є важливий процес, тому що "серйозні роздуми ведуть освітян до вдумливих і ціле направлених дій, а не до сліпих та імпульсивних". Проводячи щоденні когнітивні сеанси, вчителі можуть сконцентруватися на тих моментах, які спрацювали і на тих, що не були дієвими під час проведення заняття. Відповідно до Аткінсона та Мерфі [2, с. 31-35] роздуми повинні включати чотири стадії:

1. Невдоволеність якимось аспектом викладання.
2. Перевірка складових ситуації і дослідження альтернативних дій.
3. Підсумок результатів та висновків.
4. Перехід до дій на основі роздумів.

В результаті, дії повинні змінити на краще процес викладання та студентські досягнення. На додаток до прямого позитивного впливу на

навчання студентів, вчителі стануть більш ефективними інструкторами, матимуть більше відчуття самоусвідомлення, вони отримають впевненість, що веде до більшого вчительського уповноваження.

Отже, на основі усього вище сказаного можна зробити висновок, що із збільшенням тиску на вчителів для забезпечення успішності студентів у навчанні, було рекомендовано багато різних підходів до навчання. Вони починаються із прийняття нових методів, технік, стратегій та ведуть до специфічних пропозицій відносно того, що слід робити вчителям і студентам для полегшення навчання. Як і в багатьох інших прикладах, коли було знайдено вирішення багатьох учительських проблем, дсколи доцільно переглянути основні принципи навчання. Одинадцять особистісно-орієнтованих умов, описаних вище, мають свої корені в традиційній педагогіці і стає зрозумілим, що створення особистісно-орієнтованих класів. де б підтримувалися дані умови, може зробити великий вклад у забезпечення успішності студентів у навчанні. Орієнтація на успіх, активність навчання, врахування інтелектуального, фізичного та емоційного рівня розвитку студентів, використання різних стилів навчання, забезпечення студентів правом вибору та застосування різних форм оцінювання значно полегшить процес адаптації студентів у систему неперервної освіти і відчутно покращить успішність за рахунок великої мотивації до навчання.

1. APA Task Force on Psychology in Education. Learner-centered psychological principles: Guidelines for school redesign and reform.- Washington, DC: American Psychological Association and Mid-Continent Regional Educational Laboratory, 1993. – 273 p.
2. Atkins S., Murphy K. Reflective practice.// Nursing Standard. – 1995, № 9 (45). – P. 31-35.
3. Dare D. E. Learner-centered instructional practices supporting the new vocationalism.// New Directions in Community Colleges. – 2001, № 115. – P. 81-91.
4. Dewey J. Experience and education. - New York, NY: Macmillan Publishers, 1939. – 380 p.
5. Dinchak M. Using the worldwide web to create a learner-centered classroom. – Paper present at the International Conference on Teaching and Learning. Glendale, AZ, 1999. – 136 p.
6. Erikson E. H. Childhood and society (2nd ed.). – New York, NY: Norton, 1963. – 230 p.
7. Gardner H. Multiple intelligences: The theory in practice. – New York: NY: Basic Books, 1993. – 280 p.
8. Guild P. B. Where do the learning theories overlap? // Educational Leadership. – 1997, № 55. – P. 30-31.
9. Hansen E. J., Stephens J. A. The ethics of learner-centered education: Dynamics that impede the process // Change. – 2000, № 33 (5). – P. 40-47.
10. Henson K. T. Curriculum planning: Integrating multiculturalism, constructivism, and reform. – 2nd ed. – New York: McGraw-Hill, 2001. – 286 p.
11. Linn M. Gender differences in educational achievement, sex equity in educational opportunity, achievement and testing. – Princeton, NJ: Educational Testing Service, 1992. – 136 p.
12. Manning M. L., Bucher K. T. Middle schools should be both learner-centered and subject-centered // Childhood Education. – 2000, № 77 (1). – P. 41-42.
13. McCombs B. L. What do we know about learners and learning? The Learner-centered framework: bringing the educational system into balance // Educational Horizons. – 2001, № 79 (4). – P. 182-193.

14. McCombs B. L., Whisler J. S. The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement. – San Francisco, CA: Jossey Bass, 1997. – 158 p.
15. Piaget J. The origins of intelligence in children. – New York, NY: Basic Books, 1952. – 160 p.
16. Rallis S. F. Creating learner-centered schools: Dreams and practices.// Educational Horizons. – 1996, № 75 (3). – P. 20-26.
17. Schon D. Educating the reflective practitioner. – San Francisco, CA: Jossey Bass, 1990. – 84 p.
18. Slavin R. Cooperative learning. – New York, NY: Longman Publishers, 1983. – 140 p.
19. Speaker K. M. Interactive exhibit theory: Hints for implementing learner-centered activities in elementary classrooms // Education. – 2001, № 121 (3). – P. 610-614.
20. Stroh H. L., Sink C. A. Applying APA's learning-centered principles to school-based group counseling // Professional School Counseling. – 2002, № 6 (1). – P. 71-78.
21. Thomas V. G. Learner-centered alternatives to social promotion and retention: A talent development approach // The Journal of Nero Education. – 2000, № 9 (4). – P. 8-15.
22. Vygotsky L. Mind in society. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. – 180p.

The article displays the psycho-pedagogical conditions of student's success from the point of view of the personality-oriented approach. Due to the orientation not on the content but on the student's personality, teacher's belief in student's abilities and success, application of the active forms of learning, different styles of teaching and many-sided assessment it is possible to reach high results in providing students success in learning.

Key words: *personality-oriented approach, individual approach, success, contextual, assessment.*

УДК 378.037+378.124

Ольга Максимович

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСТВА У ВИХОВНОМУ ПРОСТОРІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті теоретично обґрунтовано сутність поняття «духовність особистості», визначено пріоритетність духовних цінностей як характерних індикаторів особистості у системі суспільних відносин та показано шляхи їх формування у виховному просторі вищого навчального закладу.

Ключові слова: *особистість, духовність, духовні орієнтації.*

Процеси, що відбуваються у політичному, економічному, духовному житті країни, вимагають нового погляду на проблему виховання громадянина України, формування інтелектуальної і творчої еліти у вищих закладах освіти, зокрема формування духовності особистості – важлива умова державотворення.

Вищі навчальні заклади виконують соціальне замовлення суспільства. Однак, готуючи студента до виконання своїх функціональних професійних обов'язків чи як громадських, державних, політичних діячів необхідно формувати у них чіткі орієнтири життєдіяльності, уміння відділяти справжні цінності від уявних, сприймати й оцінювати складні, суперечливі явища і процеси, що відбуваються в українському суспільстві, особливо у сьогоднішніх умовах.

Метою статті є обґрунтування шляхів формування духовних орієнтацій у студентської молоді в контексті гуманізації педагогічного процесу у вищому навчальному закладі.

Нині важливим є переосмислення змісту і ролі ідеології в духовному житті, яка спрямовує і визначає розвиток духовності та свідомості особистості. Зміни у економічному, політичному житті суспільства ведуть до перегляду цінностей у суспільстві, до зміни системи цінностей на особистісному рівні, зокрема духовних, моральних, що пов'язано із значним розшаруванням населення у суспільстві за рівнем матеріальних можливостей, невизначеністю життєвих планів, інтересів через дестабілізацію виробництва і безробіття, втрату духовного зв'язку між представниками різних поколінь. Однією із задач виховної роботи є перетворення молоді з пасивного об'єкта виховання в активний суб'єкт самовиховання, яке здійснюється шляхом власної соціально значущої практичної діяльності.

Виховна робота у сучасному вищому навчальному закладі – це складний комплекс суб'єкт-суб'єктних відносин, здійснюваних в ході організаційних, інформаційних, навчальних, етичних процесів, побудованих на принципах системності, систематичності, комплексності, послідовності, взаємозв'язку навчання, розвитку та виховання, єдності виховання і самовиховання, свідомості і активності, корекції процесу виховання на основі об'єднання зусиль ректорату, деканатів, кафедр, органів студентського самоврядування, громадських організацій.

Українські дослідники, зокрема Л. Аза, Н. Бегека виділяють три рівні ціннісних орієнтацій студентства: а) орієнтація на різні цінності (навчання, знання, покликання, начитаність, усвідомлення свого місця в житті, соціальна перспектива). На цьому рівні формуються різні соціальні, духовні, етичні й естетичні потреби; б) зовнішній, формальний характер ціннісних орієнтацій, коли цінності усвідомлюються на рівні знань, уявлень, але не входять у структуру особистості студента – він може висловлюватися, міркувати, проте активна діяльність з оволодіння ними відсутня. Тобто на вищі цінності студент зорієнтований формально, а життєва спрямованість його направлена на цінності матеріально-побутового характеру; в) відсутність ціннісних орієнтацій або дезорганізація студентів у зв'язку з недостатнім духовним і етичним розвитком або несприятливим впливом середовища. У таких студентів немає сформованого світогляду, життєва спрямованість має імпульсивний характер [1, с. 74]. Ці рівні цінностей у студентської молоді можуть слугувати основою для виділення різних груп студентства з метою вироблення принципово різних підходів у виховній роботі.

Однією з особливостей виховного процесу минулих років була недостатність уваги до формування духовної сфери особистості, яка

віддзеркалюється у моральній, когнітивній, естетичній і творчій спрямованості особистості.

На теоретико-методологічному рівні проблеми духовності та духовних цінностей висвітлені в дослідженнях І. Беха, М. Бердяєва, А. Богуш, М. Боришевського, О. Вишневського, І. Зязюна, Н. Кордунової, О. Лутай, С. Рубінштейна, О. Сухомлинської, Т. Титаренка, Ж. Юзвак та інших.

"Український педагогічний словник" тлумачить духовність як індивідуальну вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити, діяти "для інших". Перша – це потреба пізнання світу, себе, смислу і призначення свого життя. Друга – характеризується добрим ставленням особи до людей, які її оточують, увагою, готовністю прийти на допомогу, розділити радість і горе [2, с. 106].

Отже, духовність – багатозначне поняття, яке формується під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників. Ми погоджуємося з думкою науковців, що "формування духовності – це динамічний процес, кінцевим результатом якого є вироблення індивідуумом особистої життєвої програми на базі сформованої світоглядної системи і головних життєвих принципів, цінностей, ідеалів, які можуть змінюватися впродовж життя" [3, с. 145]. Безумовно, головним фактором у формуванні духовності є світогляд, який визначає поведінку людини, свідчить про її інтелектуальний розвиток, а ідеал, власне, є тим маяком, який вказує особистості напрямок руху і тому має для неї надзвичайно велику цінність. Ідеал проявляється через моральні вимоги, через образ найвеличнішого і найшляхетнішого в людині, через сприйняття нею такий категорій як добро і зло. Будь-яка форма ідеалу "втілює, перш за все, мрію про єдність і братерство людей і вимогу безумовної людяності у відносинах між ними" [4, с. 54].

У процесі життєдіяльності кожна особистість вибудовує певний ідеал і прагне до його втілення. Яким буде цей ідеал насамперед залежить від духовного наставника молодої людини, від особи, якій вона довіряє і яка є певним зразком для наслідування. Віра в святині, віра в ідеали – один з найглибших коренів духовної стійкості, повноти справжнього щастя. Отже, йде мова про формування "Я-концепції" такого типу особистості, яка б вбирала й вдосконалювала в собі традиційні риси характеру – духовність, моральність, волелюбність, хазяйновитість, демократизм, емоційність, естетизм, делікатність, благодійність та інші, а також виробляла такі, які необхідні сучасній діловій людині: діловитість, комунікабельність, професіоналізм, компетентність, мобільність тощо. Формування почуття національної самосвідомості як одного із аспектів духовної культури особистості пов'язане з вихованням самосвідомості. Нині поряд із цим питанням постає проблема низької самоповаги. Тому

виховання позитивної "Я-концепції" необхідна умова самореалізації особистості.

Важливим аспектом педагогічної діяльності у ВНЗО щодо формування духовності зростаючого покоління є виховання у студентів гуманного ставлення до людей, навколишнього світу. Гуманні стосунки між викладачами і студентами ми відносимо до духовних і моральних цінностей. І як підкреслює О. Вишневський, "У широкому сенсі через спілкування виховник зобов'язаний прищепити дитині віру в те, що й вона добра, і світ навколо неї теж добрий....У християнській виховній традиції це трактується як намагання наблизитися до Ідеалу Добра, до свого Творця" [5, с. 185-186].

Формування духовності у студентів не є легким завданням, адже у них вже сформований світогляд, власні ідеали, переконання. Формулюючи мету виховання особистості, треба виходити з трьох джерел: одвічних моральних цінностей, гуманістичних ідей і рівня науково-технологічного розвитку нашого суспільства. Основний акцент уваги необхідно звернути власне на такі способи і методи взаємодії безпосередньо між студентами, викладачами і студентами, які б сприяли формуванню здорового, сприятливого соціально-психологічного мікроклімату в колективі.

Великий педагог В. Сухомлинський писав, що треба вміти відчувати поряд із собою людину, вміти розуміти її душу, думати і відчувати, як вчинки можуть відбитися на душевному стані іншої людини, бути добрими і чутливими до людей, допомагати в біді, не робити зла, а отже духовна діяльність – це активні зусилля особистості, для того, щоб наші політичні, моральні, естетичні ідеї, погляди, переконання, ідеали стали багатством особистості, внутрішніми цінностями людини; духовна діяльність – це відбиток суспільних відносин, включаючи працю, у внутрішньому світі особи, в її пристрастях, устремліннях, бажаннях [6, с. 145-154].

Виховання духовних цінностей передбачає дотримання принципу невтручання у свободу особистості, використання індивідуального та диференційованого підходів, врахування рівня свідомості студента, його культури, наявності чи відсутності життєвого досвіду. Робота має бути спрямована на озброєння студентів знаннями загальнолюдських засадових життєвих цінностей, залучення до християнської духовності, традицій для формування кращих людських рис, плекання високоморальної духовно багатої особистості. Самі викладачі мають сповідувати ідеї гуманізму, ціннісного ставлення до будь-якої людини незалежно від віку, матеріального достатку, інтелектуального розвитку, системи цінностей.

Принципове значення у вихованні має вироблення в особистості цілеспрямованого пошуку й сприймання правди, прагнення робити добро та уникати зла. Водночас він підкреслював, щоб цим людина могла

керуватись у житті, вона має розуміти їхню сутність, мусить мати вироблені поняття цих вартостей, хоча основні моральні засади, які окреслюють добро і зло, були й залишаються незмінними, однаковими для всіх, а їхня реалізація залежить від культури даного суспільства.

Вимогою сьогодення є підготовка всебічно розвиненої, духовної, висококваліфікованої особистості з умінням самореалізуватися і самовдосконалюватися. Розвиток гуманної, вільної і відповідальної особистості безпосередньо пов'язаний із системою її духовних цінностей, адже духовність, так чи інакше, передбачає вихід за межі егоїстичних інтересів, особистої користі й зосередженість на моральній культурі людства. Духовність проявляється у найвищому рівні любові, а любов – це завжди жертовність.

Якщо українське суспільство бажає вийти на вищий рівень свого розвитку, то воно повинно дбати про інтелектуальний потенціал, на який працює вища школа. У суспільстві повинно змінитися ставлення до інтелектуальної праці, інтелектуальної активності, тоді не буде сумніву, що кожен студент в Україні обере високу духовність, мораль, віру, надію та любов, постійно самовдосконалюючись духовно.

1. Аза Л., Бегека Н., Казачков В.и др. Формирование духовной культуры студенческой молодежи. – К., 1990.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.:Либідь,1997.
3. Єдність національного і загальнолюдського у формуванні морально-духовних цінностей: Зб. наук. праць. - Івано-Франківськ: Плай, 2002.
4. Ягупов В.В. Педагогіка. - Киев: Либідь, 2002.
5. Теоретичні основи педагогіки. Курс лекцій. /За ред. проф. О. Вишневського. – Дрогобич, 2001.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти т. – Т.4 - К.: Рад. школа, 1976.

The article proves the ersence of the notion spiritualism of a person, determines the priority of spiritual values as the system of social relations and shows the ways of their formation in the educational sphere of a Higher educational Establishment.

***Key words**: a person, spiritualism, spiritual orientations*

УДК 070

Людмила Нагорнюк

ГУМАНІСТИЧНІ ОРІЄНТИРИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ

Стаття присвячена проблемі гуманізації освітнього процесу підготовки журналістів. Авторка виявила та обґрунтувала шляхи гуманізації процесу формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх журналістів.

***Ключові слова**: гуманізація освітнього процесу, гуманістичний підхід, іншомовна професійна комунікативна компетентність майбутнього журналіста, міжпредметні звязки, творчий потенціал особистості.*

На сучасному етапі розвитку освіти особливої актуальності набуває формування і розвиток духовних і моральних основ особистості, рівня самосвідомості, творчої активності, відповідальності. В зв'язку з цим виникає необхідність розробки нових педагогічних орієнтирів, які б визначали нову стратегію і тактику освітньо-педагогічного процесу.

За результатами проведеного нами соціологічного опитування щодо якостей журналістів, які найбільше цінуються реципієнтами, визначено, що переважають такі якості як чесність (27 %), толерантність, вихованість (19%), об'єктивність (16 %) і інші. Як бачимо, понад усе цінуються гуманні, моральні риси сучасних журналістів. Журналісти-практики та теоретики також згадують у своїх працях про такі невід'ємні риси журналіста-професіонала як порядність (В. Різун, Л. Світич, С. Корконосенко), гуманність (В. Здоровега), справедливість (Й. Лось, В. Здоровега, В. Шкляр), чесність (В. Різун, Й. Лось, В. Карпенко, Т. Емельянова), доброта, чуйність, співчуття (Є. Прохоров, Д. Авраамов, Й. Лось).

Будні сучасної журналістики показують чимало прикладів зайвої конфліктності, нестриманості, необ'єктивності висвітлення фактів, домінування власних амбіцій над гуманними цінностями тощо. Все вищесказане свідчить про одне – журналістська освіта потребує гуманістичної орієнтації на всіх її щаблях. Ми вважаємо, що гуманістичний підхід до формування іншомовної професійної комунікативної компетентності (ІПКК) майбутніх журналістів сприятиме більшому суспільному динамізму й, відтак, більш швидкому подоланню суспільних протиріч. Журналіст, що є активний в самореалізації, буде менш схильним до створення деструктивних актів, а більш – до підтримання гармонії в суспільстві.

Розробка проблеми гуманізації журналістської освіти, незважаючи на її важливість, глибоко не досліджувалась ні в науково-теоретичному, ні в методичному плані. Проте в її вирішенні можна спиратися на принципово

важливі ідеї загальної гуманізації освіти. Вони розкриті у працях вітчизняних науковців і педагогів А. Макаренка і В. Сухомлинського та зарубіжних – М. Монтессорі, С. Френе, Р. Штайнера та інших. Різні аспекти гуманістичного навчання та виховання знайшли також відображення у працях Ю. Бабанського, Г. Балла, І. Єрмакова, Т. Завгородньої, І. Зязюна, Г. Пустовіта, С. Гончаренка, О. Сухомлинської, В. Киричук, І. Якиманська і інших. Деякі проблеми гуманізації вищої освіти висвітлені у працях В. Носкова, Л. Гелюха, А. Щелкової, Н. Крайньої, С. Макеєва тощо.

Ми вважаємо, що гуманізація повинна торкатися всіх напрямків і процесів журналістської освіти, оскільки оптимального ефекту можна досягти через реалізацію цілісного комплексного підходу.

Виходячи з того, що предметом нашого дослідження є формування ІПКК майбутніх журналістів, то у цій статті розглянемо гуманізацію через призму процесу формування ІПКК.

Таким чином *метою статті* є виявити та обґрунтувати шляхи гуманізації процесу формування ІПКК майбутніх журналістів.

І. Родигіна розглядає гуманізацію "як процес становлення гуманістичних ідеалів – утвердження світу і людини як вищих цінностей, котре потребує здійснення комплексу заходів, які спрямовані на моральне і соціальне забезпечення прогресу і передбачає використання всіх науково-технічних можливостей і інтересів людини, заради її блага" [5, с. 9]. М.Семенов вбачає суть гуманізму в освіті – в орієнтації навчання та освітнього процесу на учня чи студента; у створенні максимально сприятливих умов для його оволодіння соціально накопиченим досвідом, який реалізується в змісті навчання, у розвитку й прояві творчої індивідуальності [6, с. 7].

Г. Балл виділяє такі дві сторони гуманізації: перша забезпечує задоволення базових потреб учнів через створення умов для їхньої діяльності, сприятливих у психофізіологічному і соціально-психологічному планах, ретельне врахування у її організації їхніх вікових та індивідуально-типологічних особливостей, а також передбачає повагу до уподобань і досягнень тих, хто навчається, надання їм достатнього простору для прояву самостійності та творчості; друга сторона передбачає прилучення до досягнень цивілізації і включення в діалогічні процеси творення культури. У пізнавальній царині – становлення проблемного світосприйняття, прагнення до знань, які стають здобутком особистості [2, с. 2-4].

Л. Гелюх трактує процес гуманізації вищої освіти не просто як забезпечення передавання знань, умінь, навичок від педагога до студента, а як процес спільного особистісного зростання і особистісного розвитку педагога і студента [3, с. 208].

Спеціальні дослідження Т. Гриня показали, що вирішальну роль у гуманізації освітньо-педагогічного процесу відіграють педагогічно доцільні морально-етичні стосунки вчителя і учня. Через них, на думку автора, забезпечується гуманна система спілкування [4, с. 12]. К. Ушинський писав про те, наскільки великий виховний потенціал має викладач: "У вихованні все повинно ґрунтуватися на особі вчителя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості... Без особистого безпосереднього впливу вихователя на виховання справжнє виховання, що проникає в характер, неможливе" [7, с. 123]. Він зауважував, що особистий приклад учителя – "це плодотворний промінь сонця для молодої душі, який нічим замінити не можна" [8, с. 254].

Опираючись на праці науковців та відомих педагогів, а також на результати власних досліджень та спостережень, ми вважаємо, що головними шляхами гуманізації журналістської освіти є міжпредметні зв'язки, максимальне розкриття творчих інтенцій студентів і самостійності, домінування інтересів особистості, комфортний морально-психологічний клімат, ситуації успіху на заняттях. Оскільки у нашому дисертаційному дослідженні ми пропонуємо як основний засіб формування ІПКК майбутніх журналістів матеріали ЗМІ, то доцільним бачиться органічне поєднання цього засобу з вищенаведеними шляхами гуманізації. Для чіткості та ясності викладу наших думок, розглянемо кожен запропонований шлях гуманізації окремо.

Проблема *міжпредметних зв'язків* досить глибоко вивчена у вітчизняній педагогічній науці. Вчені стверджують, що реалізація міжпредметних зв'язків є можливою при викладанні будь-якої дисципліни. Логічно зауважити, що сутність такого феномена як ІПКК майбутніх журналістів вже сама закладає реалізацію міжпредметних зв'язків.

Адже, якщо процес формування вищезгаданого феномена в основному досліджується на прикладі занять з іноземної мови, то неминучим є використання знань студентів з спеціальних дисциплін. Як вже згадувалось вище, ми пропонуємо як основний засіб формування ІПКК матеріали ЗМІ. Опрацьовуючи на заняттях іншомовні продукти журналістики, викладач неодмінно повинен торкатись ряду проблем, які вивчають студенти з дисциплін "Теорія і практика журналістики", "Зарубіжна преса", "Проблематика ЗМІ", "Практична стилістика", "Журналістська майстерність" тощо. Найцінніше є використання зв'язків з дисципліною фундаментальної підготовки журналіста "Журналістська етика", оскільки саме ця наука проповідує гуманні цінності. Доцільно було б розглядати з студентами кожен журналістський матеріал з точки зору професійної етики журналіста, критично оцінювати його. Виконуючи систематично такий вид роботи, студенти сприйматимуть це як звичку, і в

майбутньому, при продукуванні власних журналістських матеріалів, уникатимуть антигуманістичних тем і поширюватимуть гуманістичні цінності. Важливим є взаємозв'язок з дисциплінами гуманітарного циклу такими як "Історія України", "Релігієзнавство", "Етика й естетика", "Філософія". Ми вважаємо, що такий взаємозв'язок уможливлює тематичний підбір друкованого, радіо- чи телематеріалу. Якщо, до прикладу, в німецькомовних аудіальних ЗМІ йтиметься про певний фрагмент з історії України, то використання його на занятті "Німецька мова" з подальшим обговоренням сприятиме не лише формуванню іншомовних комунікативних навичок, а й формуватиме цілісну картину світу, планетарне мислення, духовність та культуру особистості, що є пріоритетним у процесі гуманізації освіти.

Ш. Амонашвілі стверджує, що активна самостійна навчальна діяльність студента можлива тільки при організації процесу навчання, спрямованого на розвиток його особистості [1]. Тобто весь освітній процес повинен орієнтуватись на студента, на створення *комфортного морально-психологічного клімату*, який сприятиме розвитку і прояві творчої індивідуальності студента. Такий клімат створить атмосфера взаємодовіри, взаємоповаги та взаємовідповідальності. Практика показує, що ставлення студентів до навчання залежить від характеру самого процесу навчання, від стилю спілкування між педагогом і студентами, від системи оцінювання успішності.Подаємо порівняльну таблицю освітнього процесу формування ІПКК майбутніх журналістів у традиційному підході і у гуманістично зорієнтованому (табл. 1). З наведеної таблиці видно, що освітній процес спрямований на особистісний розвиток студента, що призводить до самодетермінації, самовиховання, саморозвитку студентів, викликає бажання вчитись.

Таблиця 1

Порівняльна таблиця освітнього процесу формування ІПКК майбутніх журналістів у традиційному підході та гуманістично зорієнтованому

Показники	Традиційний підхід	Гуманістично орієнтований підхід
Студент	Об'єкт педагогічного впливу	Суб'єкт педагогічної взаємодії
Стосунки "викладач-студент"	Диктаторські	Морально-етичні стосунки взаємодовіри, взаємоповаги та взаємовідповідальності
Позиція студента	Наслідування вказівкам викладача, відтворення інформаційно-операційного поля	Творчість, самостійність у розв'язуванні освітніх завдань
Позиція викладача	Авторитарна	Демократична
Методи	Спрямовані на репродукцію матеріалу	Креативні методи

В основі гуманізації лежить принцип *домінування інтересів особистості*. Тому використання матеріалів ЗМІ в освіті майбутніх журналістів повинно бути не пристосуванням навчально-виховного процесу до особливостей ЗМІ, а адаптацією медіаосвіти до вимог розвитку особистості. З цією метою на початку нашого дослідження ми провели анкетування студентів-журналістів, для того щоб визначити їхні жанрові та тематичні уподобання. За результатами анкетування студентам до вподоби інформаційні жанри у пресі (28 %), музичні у радіопередачах (19 %), інформаційні (24 %) та кінематографічні (29 %) у телепередачах та публіцистичні жанри (22 %) у електронних ЗМІ. На запитання "Які теми цікавлять вас у пресі, радіо- та телепередачах, електронних ЗМІ?" ми отримали такі відповіді студентів: сучасна (28 %), пригодницька (18 %), молодіжна (18 %), спортивна (15 %), кримінальна (8 %) і інші (13 %). Такі анкетування, на нашу думку, слід проводити систематично, оскільки інтереси студентів постійно змінюються. Звичайно, що матеріали ЗМІ не повинні торкатись лише вищезазначених тем, але вони повинні домінувати. Також ми вважаємо, що доцільно пропонувати студентам завдання, які торкаються сфер їхніх інтересів: любителям музики запропонувати проаналізувати музичне оформлення теле- чи радіопередачі, любителям кіно – оперативну роботу і т. д. Студенти можуть і самостійно підбирати журналістський матеріал для опрацювання відповідно своїх інтересів і уподобань, але узгоджуючи, звичайно, з викладачем.

Актуальним і важливим з точки зору цілей гуманізації освіти нам бачиться шлях максимального *використання творчого потенціалу і самостійності студентів*. Адже саме в творчості якнайширше проявляються здібності студентів, здійснюється їхня самореалізація.

Ми пропонуємо використовувати творчі завдання на основі опрацьованих медіаджерел. Це можуть бути і рольові ігри, і розв'язання нестандартних задач і дебати, брифінги тощо. Самостійність варто затребувати через проведення студентами пошукової та дослідницької роботи на основі матеріалів ЗМІ, а саме: зробити аналіз висвітлення певної події в іншомовних ЗМІ, визначити специфічні особливості тележурналістики тієї країни, з продукцією якої працює студент; дослідити способи маніпулятивного впливу на глядача, які використовуються в даному творі; розробити мініценарій медіатвору; скласти рекламну кампанію твору аудіовізуальних ЗМІ і т. д.

Отже, основними шляхами гуманізації процесу формування ІПКК майбутніх журналістів є всебічне комплексне використання міжпредметних зв'язків, пріоритетними є інтереси особистості, в освітньому процесі повинен панувати комфортний морально-

психологічний клімат, здійснюється максимальне затребування творчого потенціалу та самостійності.

Перспективи подальших розвідок пріоритетів і проблем гуманізації вищої журналістської освіти полягають в комплексному інтегрованому вивченні і цілісному прикладному втіленні психолого-педагогічних, психологічних і духовно-світоглядних аспектів гуманізації журналістської освіти.

1. Амонашвили Ш. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск: Университетское, 1990. – 560 с.
2. Балл Г. Особистісна свобода і гуманізація освіти // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 1. – С. 2-4.
3. Гелюх Л. Гуманізація вищої освіти як фактор розвитку творчої особистості менеджера // Педагогіка, психологія та мед. – біол. Пробл. Фіз. Виховання і спорту. – 2005. – № 22. – С. 206-211.
4. Гринь Т. Про деякі аспекти гуманізації виховного процесу // Початкова школа. – 1996. – № 9. – С. 11-13.
5. Родигіна І. Гуманізація та гуманітаризація природничо-наукової освіти школярів. – Автореф... канд. пед. наук / 13.00.01. – Луганськ, 200. – 18 с.
6. Семенов М. Гуманізація навчально-виховного процесу в старших класах загальноосвітніх середніх шкіл в умовах інформаційних технологій. – Автореф... канд. пед. наук / 13.00.01. – Луганськ, 2001. – 14 с.
7. Ушинський К. Три елементи школи // Твори в 6 т. – К.,1952-1954. – Т. 1. – С. 123.
8. Ушинський К. Проект учительської семінарії // Твори в 6 т. – К.,1952-1954. – Т. 1. – С. 254.

The article is dedicated to the problem of humanization of the educational process of journalists' training. The author has revealed and grounded the ways of humanization of the process of forming of the foreign language professional communicative competence of the future journalists.

Key words: *humanization of educational process, humanistic approach, foreign language professional communicative competence of a future journalist, inter-subject relations, creative potential of a personality.*

УДК 372.47

Руслана Романишин

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто шляхи формування логіко-математичних компетентностей молодших школярів в умовах особистісно орієнтованого навчання. Цьому сприяє не тільки реалізація оновленого змісту, а й відповідних методів і форм навчання.

Ключові слова: *математична компетентність, предметна компетентність, компетентнісно-зорієнтовний підхід, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація.*

Завданням сучасної школи є виховання компетентної особистості, яка володіє не лише знаннями і є професіоналом, а й вміє діяти у відповідних ситуаціях, беручи відповідальність за свою діяльність.

До змісту сучасних методик навчання нещодавно увійшло поняття "компетентність" (І. Зязюн, Л. Коваль, І. Костюк та ін.). Воно стосується також початкової освіти, оскільки на цьому етапі закладаються основи розумових та морально-вольових якостей особистості. У науково-педагогічній літературі застосовується це поняття до різних життєвих сфер: життєва компетентність (І. Єрмаков, Д. Пузіков) [2], соціальна компетентність (В. Кузьменко), предметна компетентність (С. Раков) [5].

Досвід роботи показує, що формуванню предметних компетентностей при вивченні математики приділяється недостатня увага внаслідок переважання репродуктивного навчання, коли педагоги в основному зосереджують увагу на обсяг інформації, яку має запам'ятати школяр. Тому пошук шляхів формування компетентностей школярів при вивченні математики є актуальною проблемою.

На думку ряду дослідників (О. Пометун, С. Раков, І. Родигіна) при традиційному підході до навчання недостатньо використовуються методи, які стимулюють пізнавально-пошукову активність учнів, розвивають уміння з'ясовувати суперечності, висловлювати гіпотези і формулювати висновки. Компетентнісний підхід передбачає спрямованість освітнього процесу на розвиток особистості і тісно пов'язаний із особистісно зорієнтованим і діяльнісним підходами у навчанні.

На основі особистісно диференційованого підходу здійснюється формування змістового компонента елементарної математичної компетентності. У початковій школі виділяють чотири рівні диференціації математичного змісту: високий, достатній, середній, низький, а основним завданням початкового курсу математики – розвиток молодших школярів через засвоєння математичних понять та формування в них спеціальних умінь і навичок, необхідних у повсякденному житті. Різноманітність форм організації навчальної діяльності (індивідуальної, групової, фронтальної, роботи в парах) забезпечує результативність у досягненні основної (навчальної) мети. Певна форма або їх поєднання обираються відповідно до поставленої дидактичної мети.

Найбільш поширеними в початковій школі є фронтальні заняття. У їх межах здійснюватимемо диференційований підхід. Як приклад подамо структуру одного з таких занять у четвертому класі.

Тема. Площа фігури. Одиниці вимірювання площі.

Мета: виховати в дітей бажання творчо міркувати (мотиваційний); навчити визначати площу прямокутника і правильно записувати одиниці площі (змістовий компонент); уміти застосовувати отримані знання до практичних завдань (дійовий компонент).

Перша підгрупа (низький рівень)

Ширина прямокутника 3 см, а довжина 9 см.

Площа прямокутника дорівнює:

а) 27 см; б) 12 $см^2$; в) 27 $см^2$; г) 17 $см^2$

Друга підгрупа (середній рівень)

Довжина прямокутника 15 см, а ширина – 8 см. Обчислити площу і периметр прямокутника.

Третя підгрупа (достатній рівень)

Площа прямокутника 48 $дм^2$, його ширина – 60 см. Знайти площу квадрата, сторона якого дорівнює довжині прямокутника.

Четверта підгрупа (високий рівень)

Площа поля *а* $м^2$, ширина 18 м. Поле обгородили парканом. Яка довжина паркана? Записати розв'язання задачі виразом і обчислити при *а*=198.

Організацію педагогічного процесу на засадах компетентнісно зорієнтованого підходу в порівнянні з традиційним наочно можна представити у вигляді таблиці.

Таблиця 1

Характеристика системи	Традиційний підхід	Компетентнісний підхід
Мета навчання	Передача знань, формування вмінь, навичок	Формування компетентностей
Головний девіз педагога	Роби, як я	Думай, як зробити
Роль вчителя	Носій інформації, пропагандист знань	Організатор діяльності учнів і співробітництва, консультант, що керує навчальним процесом
Переважаючий метод навчання	Інформаційний	Проблемно-пошуковий
Форми організації занять	Фронтальні, групові	Індивідуальні, групові
Діяльність учнів	Слухання, участь в бесіді заучування, репродуктивне відтворення	Самостійна, пошукова, творча діяльність різного виду
Позиція учня	Пасивна при відсутності інтересу	Активна, ініціативна за наявності інтересу

Чим має керуватись учитель? На думку І. Родигіної головним є не предмет, а особистість, яку формує педагог, тобто "...не предмет формує особистість, а вчитель своєю діяльністю, пов'язаною з вивченням предмета" [6, 35]. Зокрема, формування елементарної математичної компетентності відбувається в процесі набуття інтелектуальних умінь:

- аналізу, синтезу, порівняння;
- узагальнення і систематизації;

- класифікації і вміння знаходити логічні співвідношення між числами і предметами;
- встановлення причинно-наслідкових зв'язків, уміння висувати припущення та гіпотези.

Засобом, що дозволяє організувати цілеспрямовану і систематичну роботу над розвитком математичної компетентності є пізнавальні завдання.

Подаємо приклади деяких завдань.

Аналіз – мисленне розділення цілого на частини. Цю операцію формують завдання такого типу:

а) продовж числовий ряд: 1, 3, 8, 19, 42 ...

б) де треба розставити дужки, щоб вираз мав відповідне числове значення?

24–4×3+2=4; 24–4×3+2=62; 24–4×3+2=100.

Синтез – об'єднання частин у ціле. Формуванню даної мислительної операції допомагають вправи зі словами "покажіть", "доведіть", "обгрунтуйте". Приклади:

а) покажіть на прикладах, що від множення 9 на будь-яке число від 1 до 10 дістанемо число, сума цифр якого дорівнює 9;

б) доведіть, що квадрат – це той з прямокутників, який при даному периметрі має найбільшу площу.

Порівняння – встановлення схожості й відмінності між об'єктами. Приклади таких завдань:

а) у чому подібність і відмінність пар чисел, виразів: 10 і 100; 51 і 15; (15+17)+2 і (15+2)+17;

б) напишіть дев'ять цифр 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Не змінюючи порядку цифр, розставте між ними "плюси" і "мінуси" (всього три знаки), щоб у результаті одержати 100.

Відповідь: 123–45–67+89=100

Класифікація – розділення сукупності об'єктів за якою-небудь істотною ознакою. Завдання:

а) розділити числа на дві групи: 14, 16, 19, 23, 29, 112, 135, 147 (ознаки поділу чисел не дано і треба визначити учням самим);

б) із запропонованих чисел вибрати чотири, які в сумі становлять 100: 11, 12, 13, 15, 32, 34, 41, 43, 45.

Відповідь: 43+32+12+13.

Систематизація – складання цілого з окремих елементів і з'ясування зв'язків між ними. Формуванню цього вміння сприяє залучення школярів до складання табличних і структурних схем запису умови задачі та її розв'язання.

При розв'язанні текстових задач створюються більш широкі можливості для формування логіко-математичних компетентностей.

Заслуговують на увагу комбіновані задачі, для розв'язання яких треба використовувати знання з кількох розділів діючої програми. Вчитель може самостійно складати такі завдання, користуючись текстом задач з підручника математики. Для цього треба замінити одне або декілька даних умови простими арифметичними задачами, запитання до задачі [1].

Наприклад, розглянемо задачу з підручника математики (4 кл.) М. Богдановича [Київ: Освіта, 2002. – С. 18]: Теплохід ішов по озеру 2 год і пройшов 52 км. Потім він 4 год ішов вниз по річці і пройшов 124 км. Скільки кілометрів за годину проходив теплохід по озеру? по річці?

Тепер замість чисел "52 км" і "2 год" уведемо прості задачі на зменшення числа на декілька одиниць, на знаходження частини числа (1/2). Можна змінити також запитання задачі. Отже, будемо мати задачу комбінованого характеру: *Теплохід ішов униз по річці 4 год і пройшов 124 км. Половину попереднього часу він витратив на їзду по озеру і пройшов на 72 км менше, ніж по річці. На скільки кілометрів за годину швидкість теплоходу по річці є більшою, ніж по озеру.* За змістом можна виділити такі види простих задач: задача на зменшення числа на кілька одиниць (яку відстань пройшов теплохід по озеру?); задача на знаходження частини числа (скільки часу він рухався по озеру?) задача на ділення за змістом (яка швидкість теплоходу?) задача на знаходження різниці (на скільки швидкість теплоходу по річці є більшою, ніж його швидкість по озеру?).

Одним із видів творчої діяльності є складання і розв'язування обернених задач. Розглянемо наступну: Першого дня магазин продав 480 кг огірків, а другого – 240 кг. Усього за два дні він продав 60 ящиків огірків. Скільки ящиків огірків продав магазин першого дня? Скільки другого?

Насамперед учні з'ясовують, що запитань у задачі два і відповісти на них неможливо, поки невідомо скільки кілограмів огірків поміщається в одному ящику. Для цього треба загальну масу огірків розділити на кількість ящиків.

Розв'язання

1) 480+240=720 (кг) – загальна маса огірків;
2) 720:60=12 (кг) – в одному ящику;
3) 480:12=40 (ящ.) – продали першого дня;
4_1) 60–40=20 (ящ.) – продали другого дня;

Другий спосіб розв'язання даної задачі відрізняється лише останньою дією.

4_2) 240:12=20 ящиків продали другого дня.

Відповідь: 40 ящиків і 20 ящиків.

Для оберненої задачі вчитель, наприклад, пропонує зробити невідомими кількість кілограмів огірків, які продали першого і другого дня, а відомою – кількість ящиків. Одержимо таку задачу.

Першого дня магазин продав 40 ящиків огірків, а другого – 20. Всього за два дні продав 720 кг огірків. Скільки кілограмів огірків продав магазин першого дня? Скільки другого?

Розв'язання

Перший спосіб Другий спосіб

1) 40+20=60 (ящ.) – було разом;

2) 720:60=12 (кг) – в одному ящику;

3) 12·40=480(кг) – продали першого дня

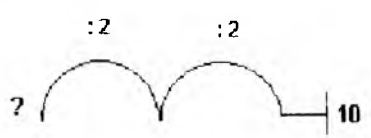
4_1) 12·20=240(кг) – продали другого дня 4_2) 720–480=240 (кг)

Відповідь: 480 кг і 240 кг

Розвитку логічного мислення, математичних компетентностей сприяє розв'язування задач з кінця, виконуючи операції, обернені даним [3]. У процесі роботи над такими логічними задачами треба спочатку за змістом умови задачі скласти графічну схему, а потім – виконати дії, обернені тим, що описані в умові.

Наприклад. *У закрійний цех привезли тканину. Половину тканини витратили на покрій сорочок, а половину від залишку – на спідниці, після чого залишилося 10м тканини. Скільки метрів тканини завезли в закрійний цех?*

Розв'язання містить два кроки. Спочатку знаходять кількість тканини, яка залишилася після покрою сорочок, а потім – кількість тканини, яка була спочатку. Кожен крок – одна арифметична дія. Схема "ланцюжок" буде мати такий вигляд:



Розв'язання

1) 10·2=20 (м) – залишилося в цеху після покрою сорочок

2) 20·2=40 (м) – завезли в закрійний цех.

Одним із факторів розвитку творчої особистості молодших школярів є дидактична гра. В. Сухомлинський писав: "Без гри немає і не може бути повноцінного дитячого розвитку. Гра – це величезне світло, через яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ" [7]. Як приклад ігрових завдань запропонуємо гру "Кращий шифрувальник"

Зміст гри. На дошці записано приклади для двох команд та прикріплено картки з числами та буквами. Карток більше, ніж прикладів. Учні послідовно розв'язують приклади, знаходять картку з відповіддю і виставляють її тим боком, де написано букву. Розв'язавши приклади, читають зашифроване слово. Перемагає та команда, яка перша прочитає слово.

I команда

81 : 9 × 6	28 + 37	58 54 63 91 8
72 – 36 : 4	35 : 7 × 4	Р Б У Т А
18 + 5 × 8	15 × 2 : 6	65 20 5 12
64 : 8	42 : 6 × 2	І Н О С
13 × 7		

II команда

72 : 8 × 7	48 + 25	63 59 57 9 96
63 – 32 : 8	36 : 9 × 3	М А Л Ь В
24 + 6 × 5	12 × 2 : 4	73 12 6 21
63 : 7	49 : 7 × 3	І Н А К
12 × 8		

Активне залучення молодших школярів до розв'язання різноманітних завдань (різнорівневих задач, задач з логічним навантаженням, задач-ігор) сприяє не тільки підвищенню якості засвоєння елементарних математичних понять, а й розвитку творчих здібностей, активізує пізнавальні інтереси, що є необхідною передумовою формування математичних компетентностей.

1. Богданович М. Методика розв'язування задач у початковій школі: Навч. посібник. – 3-тє вид. перероб. і допов. – К.: Вища шк., 1990. – 183 с.
2. Єрмаков І., Пузіков Д. Розвивати життєву компетентність // Шкільний світ. – 2005. – № 37. – С. 5–13.
3. Митник О. Логіка на уроках математики. – К.: Початкова школа, 2004. – 102 с.
4. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65–69.
5. Раков С. Формування математичних компетентностей випускника школи як місія математичної освіти // Математика в школі. – 2005. – № 5.

6. Родигіна І. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. – Харків: Основа, 2006. – 94 с.
7. Сухомлинський В. Сто порад учителеві // Вибрані твори: У 5 т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 2.

The article highlights the ways of forming primary pupils' logical-mathematical competences under conditions of individual-oriented learning. The success of this process is due to the fulfillment of both the content and methods and forms of such learning.

Key words: *mathematical competence, subject competence, competence-oriented approach, analysis, synthesis, comparison, generalization, systematization.*

УДК 37.036:78

Оксана Поясик

НАДБАННЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ МИНУЛОГО В СУЧАСНОМУ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті зроблено порівняльний аналіз навчальних програм зі співів 1920-1930-х років і сучасних програм із музичного мистецтва, розглянуто зміст і форми позакласної та позашкільної роботи, підготовки кваліфікаційних працівників.

Ключові слова: *музичне мистецтво, дитячий фольклор, музично-педагогічна спадщина минулого, навчальні програми.*

Відродження української національної школи передбачає естетизацію всіх ланок навчально-виховного процесу. Одним з її головних джерел виступає музична культура українського народу, досвід музичної освіти молодого покоління, накопичений протягом століть. Аналіз історико-педагогічної й науково-методичної літератури засвідчує актуальність проблеми музичної освіти й виховання учнівської молоді на національних традиціях, здобутках української народної творчості як об'єкта дослідження у вітчизняній педагогічній науці та мистецтвознавстві. Зміст, форми музичної освіти, особливості музично-естетичного виховання в Україні розглядали на різних етапах розвитку історико-педагогічної науки Т. Грищенко, Л. Коваль, В. Кузьмічова, О. Лобова, А. Омельченко, О. Цвігун, К. Шамаєва та ін. Шляхи реформування сучасної музичної освіти в навчальних закладах України визначено в працях І. Барвінок, Т. Дорошенко, О. Нижник, О. Ростовського, Р. Осипець, Г. Падалки, Е. Печерської, О. Рудницької, О. Хлєбнікової.

Синтез досягнень сучасної педагогічної науки та найважливіших компонентів музично-педагогічної думки минулого, зокрема 1920-1930-х рр., є запорукою вдосконалення загальної системи освіти, передусім такої її скла-дової, як музична освіта. Теоретичні та практичні досягнення в цій сфері нав-чально-виховної діяльності педагогів і освітніх діячів першої третини XX ст. мають стати підґрунтям для відродження споконвічних

культурних цінностей нашого народу, посилення почуття патріотизму через усвідомлення дітьми й молоддю ролі національної музичної творчості, насамперед української народної пісні. Тому нашою **метою дослідження** було зробити порівняльний аналіз навчальних програм зі співів 1920–1930-х років і сучасних програм із музичного мистецтва.

Про увагу до музично-педагогічної спадщини досліджуваного періоду свідчить той факт, що в 1993 р. видавництво "Музична Україна" (Київ) перевидало "Шкільний співаник" Ф. Колесси [3] й "Співаник для дітей дошкільного та шкільного віку" М. Гайворонського [2].

У пошуках шляхів ефективного розвитку музичної освіти сучасна практика все частіше звертається до дитячого музичного фольклору, який увібравши естетичний, моральний, світоглядний досвід багатьох поколінь виступає випробуваним засобом прилучення їх до прекрасного. Адже, як писав Б. Ступарик, фольклор – це "першовитоки оригінального світосприйняття, самобутнього тлумачення явищ природи і людського життя. У думах, піснях і приказках, скоромовках, лічилках та інших фольклорних перлинах у високо поетичній і глибоко ліричній формі відображено весь культурно-історичний, мистецький шлях народу, його життєвий досвід, його мудрість і етику" [6, 324].

Порівняльний аналіз навчальних програм зі співів 1920-1930-х років і сучасних програм із музичного мистецтва, а також регіональних, указує на спільне прагнення авторів спиратися на фольклор у музичному вихованні дітей. Зокрема, у програмі, затвердженій вченою радою Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, знайшли відображення особливості української культури, народних традицій Прикарпаття [4, 3].

Продовжуючи традиції домашнього виховання, програми включають колискові й забавлянки ("Печу, печу хлібчик", "Диби, диби", "Де ж ти, кицю, ходила?", "Ой ходить сон"), ритмічні пісні, побудовані в межах двох-трьох звуків, які сприяють розвитку почуття метроритму. Учні легко запам'ятовують просту, близьку дитячому сприйманню мелодію пісні чи забавлянки. Мелодичне наголошення в них збігається з римуванням тексту, що допомагає збагаченню лексичного запасу дітей. Крім того, на уроках, як і в міжвоєнний період, використовуються різнохарактерні пісні, що сприяє емоційному розвитку дитини ("Галя по садочку ходила", "Веселі гуси", "Ходить гарбуз по городу" та ін.).

Розвитку музичних здібностей учнів молодшого шкільного віку допомагають дитячі ігри, інсценізація народних пісень ("Подоляночка", "Огірочки"). Їх використання на уроці дає змогу розвивати всі складові музикальної діяльності: почуття ритму (вистукування, плескання), відчуття ладу (сольний, двоголосий, хоровий співи), музично-слухові уявлення (при слуханні музики).

Велику роль у духовно-моральному становленні та формуванні національного світогляду школярів відіграють пісні календарно-обрядового циклу. Звичаї, обряди нашого народу передавалися з покоління в покоління, тому вивчення таких пісень, як "Я маленький хлопчик", "Щедрівочка щедрувала", "Нова радість стала", "Ой, хто, хто Миколая любить", "Ой прийшла весна", "Кошик на Великдень" та інших виховує у дітей любов до минулого, до на-родних традицій. Програми включають розучування стрілецьких, січових, козацьких пісень ("Гей, там, на горі, Січ іде", "Чом, чом, земле моя", "Зірвалася хуртовина", "Їхав козак за Дунай"), які розвивають у школярів почуття гордості, відповідальності, що допомагає виховати справжнього патріота своєї Батьківщини.

Одним із важливих шляхів у розвитку музичної освіти є позаурочна, позакласна робота. Проведення фольклорних свят, конкурсів народної, стрілецької пісні, концертів виховує у дітей почуття поваги до національних надбань, історії, родини. У загальноосвітніх школах уже стало традицією проводити "Свято родинної пісні", ранки "З бабусиної скрині" та ін. Це викликає неабиякий інтерес до пізнання духовності попередніх поколінь: їхнього побуту й дозвілля, праці й боротьби. Учні, збираючи твори усної народної творчості (пісні, коломийки, приказки), оформляють альбоми, а це впливає на згуртованість дітей, виховує у них почуття колективізму, спільно з учителем укладають програми концертів, свят. Наприклад, на основі спогадів Ковальчук Марти Василівни – старожительки м. Рава Руська (Львівщина), сьогодні проживає у Сопові Коломийського району Івано-Франківської області, вчитель музики Н. Ковальова та учні місцевої школи підготували виставу "Свято Миколая". Вона стала популярною у багатьох школах Прикарпаття. Вивчення змісту вистави показує, що в ній релігійні та фольклорні мотиви тісно переплітаються з важливими соціально-виховними проблемами й потребами всього українського народу, емоційності святкового настрою їй надає народнопісенний матеріал.

Позакласна й позаурочна робота відкриває можливості для прилучення дітей через пісню й музику до героїчних сторінок боротьби українського народу за волю й незалежність. Закономірно, що загальнонаціональне відродження спонукає до заповнення "білих плям" нашої історії і на регіональному рівні. Підтвердженням цього є діяльність дитячої громадської організації "Молода Січ" на батьківщині перших галицьких січей у с. Завалля Снятинського району Івано-Франківської області. Створена у 1995 р. з числа учнів 6-9 класів шкільна січова дружина акумулювала все найкраще із січового руху початку XX ст.: посвяти в члени організації, що відбуваються щороку 14 жовтня (в день заснування УПА); "сходини" (збори) січовиків і їх вишкіл; відзначення пам'ятних дат національного календаря; символіки та ін. Невід'ємна частина діяльності

"Молодої Січі" – музично-літературні виступи, де стрижневими є стрілецькі патріотичні пісні, створені в досліджуваний нами період.

Сучасний етап розвитку педагогічної науки та практики орієнтує на пріоритет конкретної людини, активної особистості. Гуманізація й демокра-тизація сучасної системи освіти вимагають високого рівня професійної підго-товки вчителя. Сьогодні потрібно "виводити" педагога на гребінь наукового знання, навчити його навчатися протягом життя, сформувати здатність навчати цього своїх майбутніх учнів [1, 6]. Відповідно й професійна підготовка вчителя музичного мистецтва не повинна обмежуватися формуванням вузькоспеціальних навичок (вокально-хорових, диригентських, виконавських тощо). Вона має розвивати весь духовний потенціал особистості, інтелектуальні, емоційні та практично-дійові компоненти його свідомості. Вчитель музичного мистецтва в сучасній школі є своєрідним "транслятором" музичної культури, як національної, так і світової [5, 74]. Через те проблема його професійної підготовки сьогодні, як і в досліджуваний період, є дуже актуальною.

У незалежній Україні утверджуються різні форми фахової освіти майбутнього вчителя музичного мистецтва: педагогічні коледжі, педагогічні інститути та інститути культури, інститути післядипломної педагогічної освіти. Вважаємо, що кожна з цих навчально-виховних інституцій може використати досвід розв'язання проблеми музичної освіти вчителя, накопичений нашими попередниками.

Слід зазначити, що сучасні навчальні плани педагогічних коледжів, інститутів із спеціальності "Музичне виховання", "Початкова освіта" передбачають вивчення дисциплін загальноосвітньої, гуманітарної, соціально-економічної, природничонаукової підготовки. Водночас у них достатньо широко представлені професійно-практичні предмети, у змісті яких зустрічаємо вивчення музично-педагогічної спадщини минувшини, зокрема творчість Ф. Колесси, С. Людкевича, В. Витвицького та інших галицьких митців. Навчально-тематичний план і програма курсів учителів музичного мистецтва та керівників музичних гуртків Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (розраховані на 144 год.: лекційних – 81, семінарських – 14, практичних – 49) враховують основні вимоги Закону України "Про освіту", Державної національної програми "Освіта" (Україна XXI століття), складені з урахуванням мети, завдань і змісту музично-естетичного виховання, сучасних вимог до викладання шкільного предмета "Музичне мистецтво", проблем відродження та розвитку культури України. У планах і програмах поєднуються теоретичні та практичні складники процесу навчання, передбачено посилення практичної спрямованості, опору на кращий досвід, опрацювання прогресивних методик і технологій [4].

Тому доцільним було б включення у навчальні плани всіх вищеназваних закладів окремих спецкурсів із питань методичної підготовки та підвищення кваліфікаційного рівня вчительства на основі надбань музичної освіти минувшини. Доцільним видаються також проходження річного стажування й атестація для випускників навчальних закладів із правом переходу на постійну вчительську посаду, як це мало місце в педагогічній практиці Галичини 1920-1930-х рр.

1. Андрущенко В. Ми маємо виплекати нового вчителя... // Освіта країни. – № 44-45. – С. 6.
2. Гайворонський М. Співаник для дітей дошкільного та шкільного віку. – К.: Музична Україна, 1993. – 127 с.
3. Колесса Ф. Рецензії // Громадський Голос. – Львів, 1922. – Ч. 95. – С. 6.
4. Навчальні плани та програма курсів учителів музики та керівників музичних гуртків. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.
5. Несторович Б. Взаємозв'язок загально педагогічної і художньої підготовки вчителя музики до виховної роботи в школі // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 6. – Вінниця: РВВ ДП "Державна картографічна фабрика", 2002. – С. 74–76.
6. Ступарик Б. Роль і місце українознавства в навчально-виховному процесі національної школи // Національна школа: витоки, становлення. – Київ, 1998. – С. 310–330.

The comparative analysis of on-line singing (1920-1930-th years) tutorials and modern programmers in musical art. The content and forms of extracurricular and out-of-school work, training of qualified specialists.

Key word: *musical art, child's folk-lore, musical-pedagogical inheritance of the past, on-line tutorials.*

УДК:378.14

Виктор Уліч

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті йдеться про науково-методологічні засади проблеми розвитку індивідуальності людини, про освіту та виховання як суспільні явища, які відіграють провідну роль у розвитку особистості студентів вищих навчальних закладів.

Ключові слова: *виховний процес, індивідуальність, інтелект.*

Які б проблеми ми не аналізували і не обґрунтовували як найважливіші тенденції сучасного світу, що окреслюють рамки наукового осмислення вищої освіти, культури і виховання сучасної студентської молоді, слід сказати про головне. У сукупності проблем сучасного світу, тенденцій його розвитку необхідно віднайти основний зріз, певний смисл, без аналізу чого розгляд і вирішення будь-яких проблем втрачає сенс. Це питання буття людини, особистості, індивідуальності.

Відомо, що кожна епоха, держава, нація, суспільство займали в історії певну нішу, в якій вони культивували і реалізовували або не реалізовували ідею особистості, тому що життєдіяльність особистості завжди була в центрі уваги суспільства і визначала міру його прогресивності. Така увага пояснюється тим надзвичайним місцем, тією роллю, яку вона відігравала у відносинах індивіда і суспільної спільноти. Адже відомо, що будь-яка конкретна модель суспільного буття буде ефективно існувати до тих пір, до яких вона повною мірою проявлятиме механізми власного розгортання. А це насамперед залежить від того, які умови створить конкретна модель соціуму для індивідуального, особистісного розвитку кожної людини, наскільки повно остання зможе в рамках цієї системи відбутися як особистість, як індивідуальність.

Питання про людину, особистість, індивідуальність набуває особливого значення в соціально-філософському осмисленні будь-якої грані різноманітного буття. Таке осмислення завжди передбачає людиномірний характер буття, а тому його провідними темами є смисложиттєві, світоглядні мотиви адже все в історії створюється людиною і для потреб людини. Сучасна цивілізація з її надзвичайними досягненнями і глибокими кризовими явищами одночасно створена людством, історією і справляє відповідний вплив на людину, її буття. Нова цивілізація також буде створена людиною і задля виживання людини. Людина – центральна фігура історії та її головний творець. Це розуміли ще в стародавні часи. Формулюючи цю думку, давньогрецький філософ Протагор писав: "Людина є міра всіх речей: існуючих, що вони існують, і неіснуючих, що вони не існують". І далі: "Людина – є критерій всіх справ: існуючих, що вони існують, неіснуючих, що вони не існують" [1, с. 66].

У цій статті ми спробуємо відповістити на запитання: що ми розуміємо під поняттям "індивідуальність". Щоб вирішити проблему неоднозначності тлумачення термінів ми здійснили теоретичний аналіз наукових праць, у яких засвідчені різні підходи до визначення найбільш використовуваних понять

Як зазначає Б. Лихачов, індивідуальність людини починає розвиватися в дитячому віці: дитина як суб'єкт виховного процесу є індивідуальність, яка розвивається, на основі природних цінностей і задатків, володіє вихідними потребами, що виникають, мотивами та інтересами. Можливості формування і розвитку задатків, здібностей і потреб кожної дитини практично не обмежені, але обумовлені можливостями соціального середовища й виховання. Становлення дитини як індивідуальності здійснюється не тільки автономно, а й за внутрішніми спонтанними законами. Виховання як суспільне явище, соціальне середовище відіграють провідну роль стосовно індивідуальності, що розвивається [2, с. 43].

У цей же час дитина як суб'єкт виховання являє собою особистість, що поступово формується, акумулює суспільну свідомість, осмислює ідеї, формує власні мотиви й стимули поведінки, робить усе більше усвідомлений вибір вчинків. Поступово формуються особистісні якості, потреби, інтереси, активна життєва позиція, що допомагають здійснювати власний критичний аналіз зовнішніх відносин, взаємодій. З'являється можливість ставити перед собою мету для свідомого самовдосконалення, здійснювати самовиховання й сприяти становленню власної особистості.

Дитина як суб'єкт виховного процесу являє собою активну індивідуальність, що саморозвивається, і особистість, котра прагне до задоволення своїх потреб у діяльності й у спілкуванні, що засвоює та акумулює в певних умовах виховні впливи, приймає їх або протистоїть їм. Індивідуальність і особистість дитини в ситуації будь-якого рівня виховується не вроздріб, а цілісно [2, с. 44-46]. Поняття освіти може бути розглянуте у двох планах. Насамперед освіта є відносний результат процесу навчання, що виражається у формуванні системи знань, умінь і навичок, ставлення до явищ природи та громадського життя. Водночас освіта являє собою й процес зміни, розвитку, вдосконаленням системи знань і відносин протягом всього життя. Це абсолютна форма нескінченного, безперервного оволодіння новими знаннями, уміннями й навичками у зв'язку з умовами життя, що змінюються завдяки науково-технічному прогресу. Освіта не тільки сума знань, а й основа психологічної готовності людини до безперервності в нагромадженні знань, їхній переробці й удосконаленню (С. Гессен, Б. Лихачов)

Навчання по відношенню до виховання є його органічною частиною, духовним стержнем, що формує духовне ядро особистості – її світогляд, морально-естетичне ставлення до дійсності. Навчання на відміну від виховання має свої специфічні особливості. Ці особливості полягають, насамперед, у строгому відборі змісту культури, наукового матеріалу, у своєрідності пізнавального матеріалу, у своєрідності форм і методів пізнавальної діяльності. Існує й діє об'єктивний закон: чим організованіше й інтенсивніше навчання, тим інтенсивніший і ефективніший розвиток дитини. У процесі життя навчання й розвиток взаємодіють між собою: навчання веде за собою розвиток, становлення здібностей, дарувань, а розвиток розширює можливості навчання (В. Давидов, Б. Лихачов).

З функцією розвитку в процесі засвоєння знань, умінь і навичок органічно пов'язаної функції по формуванню у дитячій особистості основ духовного життя – духовних потреб, емоційно-вільній і дієво-практичній сферах. Навчання забезпечує, на думку Б. Лихачова, їжу для духовно-емоційного життя, що формує риси характеру, насамперед волю. Вища духовна потреба, що виникає й міцніє на основі пізнавальної, трудової, емоційної потреби, створюється в розвитку духовно-творчої потреби. У

цьому процесі формування духу дитини, його духовно-емоційних і трудових потреб містяться внутрішні стимули навчальної діяльності дітей.

Основний закон пізнання в процесі навчання полягає у взаємодії розумових процесів, що характеризують перехід від загального уявлення про об'єктивність явищ до зворотного знання про його окремі частини, сторони, якості, а від абстрактних і розрізнених понять – до проникнення в сутність явищ цілого. Пізнання як суспільно-історичний процес має принципове, методологічне значення для наукового розуміння навчання. Загальне для пізнання й навчання складається в тому, що вони мають однакову вихідну позицію: визнання реального, об'єктивного світу; єдність логіки, діалектики, пізнання й практики; можливість пізнання загального, існуючого через частку, окреме, а окремого, особливого – через загальне. Відмінність навчання від суспільно-історичного пізнання обумовлено специфікою завдань, змісту, форм і методів підготовки підростаючого покоління, а також віковими особливостями дітей.

Всі основні функції навчання, що утворюють його глибинну сутність, взаємозалежні й взаємодіють між собою. До них Б. Лихачов відносить наступні функції: 1) знання як основа світогляду, професійних інтересів є матеріалом для психологічного розвитку й формування духовних потреб; 2) духовні потреби стимулюють розширення пізнання й профорієнтаційного шукання; психічний розвиток полегшує процес освоєння знань; 3) емоційно-вільний та дієво-практичний розвиток виступає як сильний стимул навчальної, суспільно-корисної, продуктивної праці [2, с. 52-53].

Б. Лихачов підкреслює, що навчальне пізнання є важливим елементом процесу суспільно-історичного пізнання: спрямоване на формування творчого підходу людини до будь-якого виду суспільної діяльності. Навчання являє собою єдність, комбінацію засвоєння запам'ятовування й творчості, де сама творчість являє собою ефективний процес засвоєння готових істин. Якщо процес пізнання об'єктивної дійсності – це творчий процес відкриттів об'єктивних істин і створення нового, то процес пізнання в навчанні використовує творчість як спосіб мобілізації всіх духовно-інтелектуальних, емоційних і фізичних чинностей дітей з метою освоєння ними об'єктивного знання про реальний світ.

Спроба представити людину як соціальну реальність у вигляді особистості й суб'єкта була розпочата А. Ананьєвим. Він вважав, що суб'єкт характеризується сукупністю діяльностей, а особистість сукупністю суспільних відносин [3]. Суб'єкт виступає як особистість, на думку В. Давидова, лише тоді, коли в ньому спостерігається реальне перетворення предметної діяльності, культури й самого себе, тобто реальний акт творчості [4, с. 55].

Виходячи з того, що людина реалізується в соціальному бутті як свідома, так і несвідома істота, доцільно виділити дві основні сторони її соціальної сутності: особистості й соціального індивіда [5]. Розвиток соціального індивіда пов'язаний із життям певної соціальної сукупності. Провідну роль тут відіграє оволодіння нормами існування. Соціальний індивід завжди виступає носієм суспільної думки. Необхідною умовою розвитку соціального індивіда є включення людини в соціальне життя певної соціальної групи; взаємини між особистістю й соціальним індивідом у сучасному суспільстві обумовлюються протиріччями, в основі яких найчастіше перебувають потреби особистості й соціального індивіда. Якщо особистісні потреби здебільшого мають духовну виразність, то потреби соціального індивіда соціально-адаптивні.

Аналізуючи наукову літературу ми помітили велику розмаїтість підходів до структурування особистості. Зупинимося на структурі особистості, запропонованій К. Платоновим. Він виділив чотири підструктури особистості: 1) винятково соціально-обумовлені властивості особистості (спрямованість, моральні властивості й ін.); 2) індивідуально придбаний досвід (знання, уміння й ін.); 3) індивідуальні особливості окремих психічних процесів (сприйняття, пам'ять й ін.); 4) біологічно обумовлені властивості особистості (темперамент, реакції й ін.) [6].

Як соціально-психологічні сфери соціальної сутності людини – соціального індивіда – С. Кондратьєв розглядає аксіологічну, інтелектуальну й комунікативну сфери. Аксіологічна сфера соціальної сутності людини характеризується системою цінностей морального порядку. Моральні цінності в основному характеризують духовний потенціал людини та визначають її особистість. Вони виражаються у вигляді моральних норм і визначають соціальний індивід. Моральні цінності являють собою систему норм, що детермінують духовну реалізацію людини в соціальному бутті, де провідну роль відіграє усвідомлення духовної спрямованості особистості, що визначає реалізацію духовних потреб через норми гуртожитку. Моральні цінності відображають узагальнені життєво важливі потреби того соціального середовища, до якої належить людина [7].

Аксіологічна сфера включає також й особистісні змісти, які Л. Виготський визначає як елемент структури відомості, що виражає відношення до зовнішнього світу [8].

Інтелектуальна сфера соціальної сутності людини характеризується особливостями загального, невербального й вербального інтелекту, що забезпечує життєдіяльність людини. Інтелект є однією з філософсько-психологічних категорій, яка по-різному трактується у науці. Психологічний словник одного з останніх видань визначає інтелект так: "Інтелект (Intellectus – розуміння, пізнання) – 1) загальна здатність до

пізнання й вирішення проблем, визначає успішність у будь-якій діяльності й лежить в основі інших здібностей; 2) система всіх пізнавальних здібностей індивіда: відчуття, сприйняття, пам'яті, уяви, мислення; 3) здатність до вирішення проблем без помилок "у розумі" [9, с. 138].

Якщо звернутися до аналізу психологічних поглядів на суть інтелекту, то можна відзначити два основних підходи: а) гранично широке тлумачення інтелекту; б) прагнення звузити поняття інтелекту, беручи до уваги винятково розумові процеси. У найбільшому числі визначень і підходів інтелект представляється в трьох основних іпостасях: 1) здатність до навчання (навченість); 2) здатність до абстрактного мислення; 3) здатність до адаптації [10, с. 54]. Найбільш значима в нашій країні є тенденція розглядати інтелект як здатність до навчання, що обумовлено тим, що психологія значною мірою розвивалася під егідою педагогіки.

Згідно Л. Полані інтелект є одним із способів набуття знань [11]. А В. Дружинін вважає, що основним критерієм інтелекту як самостійної реальності є його функція в регуляції поведінки [12, с. 76]. У кінцевому результаті в психології виділилися три форми інтелектуальної поведінки особистості: 1) вербальний інтелект (запас слів, ерудиція, уміння розуміти прочитане); 2) здатність вирішувати проблеми; 3) практичний інтелект (уміння домагатися поставлених цілей й ін.)

Ч. Спірмен виділив чотири типи інтелектуальності: 1-й тип – швидкість розуміння нового; 2-й тип – повнота пізнання; 3-й тип – здоровий глузд; 4-й тип – оригінальність рішень. Менш відомий інший напрям, що зводить інтелект до особливостей індивідуального досвіду [13]. Цікава думка М. Холодної, що змістовний лад індивідуального інтелекту визначає індивідуальна система значень – семантичні структури. Індивідуальний інтелект виявляє себе в індивідуальних розходженнях стилів інтелектуальної діяльності. Людина повинна мати уявлення про свої індивідуальні інтелектуальні ресурси: 1. Знання своїх індивідуальних інтелектуальних якостей, а також знання своєї інтелектуальної діяльності. 2. Уміння оцінювати свої індивідуальні інтелектуальні якості. 3. Готовність використати прийоми стимулювання й настроювання роботи власного інтелекту.

Комунікативна сфера соціальної сутності людини проявляється через вербальне й невербальне спілкування. У сучасній науці існує така кількість визначень спілкування (комунікації), що за словами А. Леонтьева, питання про визначення цього поняття може стати самостійною науковою проблемою [14, с. 26]. Спілкування можна представити як специфічну форму взаємодії людини з іншими людьми, як взаємодія суб'єктів. Спілкування детерміноване відносинами й діяльністю. По своїй сутності спілкування багатофункціональне. Б. Ломов, виходячи з індивідуального рівня суспільного буття, виділяє три класи функцій спілкування:

інформаційно-комунікативний; регуляційно-комунікативний; афективно-комунікативний [15, с. 249]. Пізнання індивідуальності розглядається в психології як новий напрямок людинознання, що є найважливішою основою вирішення найбільш гострих сучасних соціально-економічних завдань, адаптації індивідуальності до колективу, створення оптимального психологічного клімату в трудових колективах, розвитку творчості, ініціативи й самостійності в праці й навчанні.

Установлення різноманітних зв'язків між індивідуальними властивостями різного ієрархічного рівня й різних закономірностей привели В. Мерліна до думки про існування цілісної системи цих властивостей, що характеризують інтегральну індивідуальність. Цілісну характеристику індивідуальних властивостей людини він пропонує позначити як інтегральну індивідуальність: неможливість вивчення зв'язку між всіма ієрархічними рівнями індивідуальності з двох причин: невідомий вичерпний склад цих рівнів; немає знань про те, які властивості ставляться до його самого, а які до різних ієрархічних рівнів [16, с. 21-23]. Тому він дійшов висновку, що дослідження індивідуальності буде інтегральним навіть тоді, коли його об'єктом виявляться лише деякі властивості двох-трьох ієрархічних рівнів.

Отже, у сучасному суспільстві освіта й виховання мають забезпечити новий спосіб життя людей, збільшити можливості індивідуалізованого особистісно орієнтованого навчання і виховання. Система виховання у нашій сучасній школі повинна бути орієнтована на нові національні та загальнолюдські цінності, сприяти їхньому формуванню, розвивати творчі здібності особистості. Зміст особистісного розвитку повинен визначатися такими функціями у життєдіяльності індивіда як функції вибірковості, рефлексії, прийняття відповідальності, творчої реалізації, забезпечення автономності й індивідуальності буття суб'єкта. Складність і різноманіття завдань, що виникають перед суспільством, вимагає індивідуальної розмаїтості, тому вільний розвиток індивідуальності є умовою розвитку й еволюції суспільства. У відкритій освіті людина сприймається як центральний суб'єкт, що ініціює й організує свій власний процес освіти, тому й важливий особистісний та індивідуальний підходи.

1. Антология мировой философии: Методический сборник философских текстов / Сост. М. А. Паршок, В. И. Даниленко. – К.: УМК ВО, 1991. – Т. 1, ч. 1. – С. 66.
2. Лихачев Б. Педагогика. Курс лекций: Учебное пособие для студентов пед. уч. заведений и слушателей МПК и ФПК. – 4-е изд. перер. и дон. – М.: Юрайт, 1999. – 523 с.
3. Акопов Г. Социальная психология образования. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2000. – 296 с.
4. Ананьев Б. О проблемах современного человекознания. – М., 1977.
5. Анурин В. Интеллект и социум. Введение в социологию интеллекта: Монография. Нижний Новгород, Издательство НГУ, 1997. – 436 с.
6. Петровский А. Проблемы развития личности с позиции социальной психологии // Вопросы психологии. – 1984. – №4. – С. 21.

7. Кондратьев С. Социальная сущность человека и воспитание // Осознание бессознательного в процессе воспитания и обучения. – Нижний Новгород, 1996. – С. 36-50.
8. Выготский Л. Умственное развитие детей в процессе обучения. – М.; Л., 1995. 9. Русанов В. Индивидуальность человека и проблема развития задатков. //Философские науки, 1988. – № 8.
10. Гуревич К. Индивидуально-психологические особенности школьников. – М., 1988.
11. Полани М. Личностное знание / Перевод с англ. – М., 1985.
12. Леонтьев А. Психология общения. – М., 1997.
13.Холодная М. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта. – К., 1990.
14. Климова. М. Издательство "Институт практической психологии". – Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. – 448 с.
15. Ломов Б. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984.
16. Мерлин В. Психология индивидуальности. Избранные психологические труды / Под редакцией Е.А. Климова. М.: Издательство "Институт практической психологии"; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. – 448 с.

The article reveals the scientifically-methodological basis of problems concerning the evolution of a person's individuality, education and upbringing as social phenomenon which plays an important role in the development of the personality of students who study in Higher educational institutions.

Key word: *educate process, individuality, intellect.*

УДК 37.014.54

Анна Шайнер

РОЗВИТОК КОМЕРЦІЙНОЇ ОСВІТИ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ДО 1939 Р.) ЯК ВАЖЛИВА ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОГО ПРАКТИКООРІЄНТОВАНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ

Стаття розглядає передумови розвитку професійної освіти, а саме її ланки комерції на західноукраїнських землях (другої половини XIX – до 1939 р.) як важливої передумови формування економічного практикоорієнтованого освітнього простору сучасної України, не оминаючи розкриття тогочасної національної політики уряду до розвитку мережі комерційних закладів.

Ключові слова: *комерційна освіта, практикоорієнтований освітній простір, форм господарської діяльності.*

Становлення системи комерційної освіти в Україні на межі віків другої половини XIX – першої третини XX століття, дає унікальну можливість не лише уникнути негативних наслідків прийняття поспішних рішень, а й чіткіше побачити перспективи розвитку процесу формування економічного практиоорієнтованого освітнього середовища. На сьогодні економічна підготовка підростаючого покоління є фундаментальною передумовою успішного економічно-розвинутого суспільства, в якому формується якісно нове економічне мислення у студентів в умовах

ринкових відносин. Практикоорієптований освітній простір передбачає вишкіл висококваліфікованих робітників, що здатні бути конкурентоспроможними та відповідати кон'юнктурі ринку праці, своєчасно реагувати на потреби суспільства, практично та органічно застосовувати поєднані загальноосвітні та високопрофесійні знання в сучасному житті, швидко адаптовуватися до суспільних, економічних та політичних змін в світовому просторі.

Майбутнє економічної науки в Україні визначається сучасним станом економічної освіти, яка в свою чергу не крокує в ногу з сучасними потребами ринку. Студенти опановують знання з великої кількості предметів, які є не лише неповними і не точними, але й не пов'язані з сучасною внутрішньою економікою держави. Виникає проблема невідповідності рівня підготовки спеціалістів для новостворених та реструктурованих фірм і підприємств, існує дефіцит теоретично й практично орієнтованих спеціалістів-економістів. На ці проблеми необхідно звертати увагу, адже економічна освіта є необхідною для становлення кожного працівника чи господаря, який має керуватися у своєму житті і діяльності громадськими інтересами, а його висока загальноосвітня і професійна підготовка забезпечить продуктивну і якісну працю в інтересах усього суспільства. Тому слід переглянути поставлені завдання та звернутись до історії економічної освіти, щоб уникнути існуючих та подальших освітніх, суспільних та економічних проблем.

Отже, для майбутнього незалежної України неабиякого значення набуває прогнозування перспектив розвитку й удосконалення існуючої системи економічної освіти, що неможливо без глибокого усвідомлення її історичної спадщини. Накопичений досвід організації навчання і виховання в навчальних закладах містить багато повчального і актуального для сучасності, адже комерційна освіта формувалася виключно за потреби суспільства, і вже тоді носила практикоорієнтований характер – розвиток економіки держави.

Дослідження процесу виховання українських підприємців та кооператорів в історичному аспекті є особливо актуальним і вартісним для сьогодення, адже історія комерційної освіти на західноукраїнських землях другої половини XIX- першої третини XX століття характеризувалася зародженням нових форм господарської діяльності, виникненням перших споживчих товариств, кредитних спілок, кооперативного руху. На етапі переходу до ринкової економіки, коли в Україні розвивається мережа освітніх закладів, які забезпечують навчання у сфері підприємництва, кооперації, торгівлі, банківської справи, актуальності набуває дослідження організаційних форм, навчальних, виховних, освітніх явищ підготовки фахівців економічного профілю у західноукраїнських землях па різних історичних етапах. Вітчизняні вчені С. Бабенко, С. Гелей, А. Гончарук,

С. Злупко, О. Ковальчук, Є. Лихолат, Я. Малик, Р. Пастушенко, В. Чайковський опублікували чимало праць, присвячених освітньо-економічним процесам на досліджуваних землях та діяльності українських кооператорів і педагогів, їхньої педагогічної, наукової, громадсько-економічної та культурно-просвітницької праці [2, 206].

Розвитку системи торговельно-кооперативного шкільництва сприяли такі прогресивні культурно-освітні діячі кінця XIX – першої половини XX ст. як І. Бариляк, Р. Білинський, В. Вербицька, А. Гаврилко, М. Галущинський, І. Лучишин, Г. Микитей, А. Мудрик, В. Нагірний, А. Ничай, Ю. Павликовський, А. Палій, А. Романенко, М. Росткович, С. Смаль-Стоцький, М. Токаревський, М. Холєвчук, І. Филипович, І. Ющишин та ін.

Розвиток усієї освіти і однієї з її ланок комерції залежать від існуючих соціальних умов суспільства та соціально-економічного стану держави. На жаль, соціальні умови суспільства на західноукраїнських землях не були сприятливими для розвитку не лише професійної, але й загальної національної освіти, передусім через етнічну нерівність населення, яка позначилася і на його соціальному статусі. Українські землі з XIX – до початку XX століття було поділені між трьома могутніми імперіями, землі Галичини і Буковини перейшли під владу Австрійської імперії, Закарпаття входило до складу Угорського королівства та більша частина українських земель опинилася під владою Російської імперії [1]. На західноукраїнських землях найвищий етнічний, а отже, й соціальний статус мали австрійці й німці; нижчий-поляки, мадяри й румуни, і найнижчий – українці. Оскільки усі правлячі кола були іноземцями, то шкільна політика проводилася на користь розвитку чужоземних мов, а українська мова була піддана великій критиці та забороні, тому українською мовою дітей навчали тільки в парафіяльних школах. Такий брак україномовних шкіл та бідність українського населення спричинили загальний низький рівень грамотності серед українців. Ще гіршим був стан розвитку навчальних закладів професійної освіти, серед яких переважали заклади технічного і промислового характеру, викладання в яких велося польською або німецькою мовою [7, 124].

Через національну політику уряд був незацікавлений у заснуванні фахових освітніх установ у провінціях. Свідченням цього є відмова міністра віросповідань і освіти Товариству купців і промисловців, яке у 1889 р. звернулося з проханням відкрити торговий відділ при політехнічній школі та торгові курси при міській промисловій школі у Львові. Відмову міністр мотивував: браком державного фінансування на відкриття нових освітніх закладів; тим, що вже існуючі комерційні курси не відповідали своєму призначенню й потребам краю; недоцільністю відкриття торгових відділень і надання їм статусу вищих навчальних

закладів та браком належної підготовки кваліфікованих викладачів з фахових дисциплін [11].

Утім економічний розвиток краю, хоч як його не стримувала влада, все ж відбувався, а отже, потребував фахівців. Зокрема їх потребували всілякі торгові установи. Тож усупереч державній політиці стараннями міських влад, приватних осіб, купецьких та просвітницьких товариств, які фінансували відкриття й діяльність спочатку торгових курсів переважно при промислових школах, а згодом і самостійних профільних освітніх закладів, комерційна освіта на західноукраїнських землях хоч і поволі, але розвивалася. На українських землях було відкрито першу політехнічну школу у місті Львові 4 листопада 1844 р. У перші роки своєї діяльності вона називалася Технічною академією і нараховувала наступні підрозділи: а) реальну школу з дворічним терміном навчання; б) дворічний технічний відділ; в) торговельний однорічний відділ [12].

У середині XIX століття в Галичині діяли дві технічні школи (у Бродах і Львові), де навчання тривало два роки. Вони мали технічний і торговельний відділи. Тут учні здобували ґрунтовні, як на той час, знання. Для забезпечення належного рівня підготовки ремісника, торгівця створювалися виділові школи. У 1874 р. таких шкіл було 14. Але вони довго не проіснували, тому що професійне шкільництво розвивалося в мало сприятливих суспільно-економічних та господарських умовах, що характеризувалися такими факторами: стагнація, слабкий розвиток більших чи менших підприємств, незначний спектр господарських галузей у краї, домінування сільськогосподарського сектора, переважаюча більшість дрібних селянських господарств, обмежені можливості товарообігу.

На даному історичному етапі виникають різні форми економічної самооборони громадянства, які ґрунтувалися на багатовікових народних традиціях. Найважливішою з них стає кооперація як рух самооборони економічно слабких і соціально приниженних верст населення. Всесвітньо відомий Вебстерський словник англійської мови вказує, що термін "кооператив" увійшов у загальний вжиток з 1883 року і означає "підприємство або організацію, що належить тим і працює для вигоди тих, хто користується її послугами" [4]. Отже, кооперація є ефективним засобом економічного визволення нації, яка спроможна захистити суспільні інтереси й задовольнити насущні потреби населення.

Головні передумови розвитку кооперації в українських землях почали складатися в середині XIX століття, при переході від буржуазної системи до суспільства з ринковими відносинами. Корпорація стала масовою організацією, що охопила різні сторони господарського та соціального життя населення: кредитування і споживання, заготівля та переробка, виробництво і збут, захист економічних та соціальних прав селян,

виховання національно свідомих громадян через пропагандну та просвітницьку діяльність товариств та організацій. Серед існуючих на той час українських громадських організацій однією з перших, яка проявила інтерес до господарських та заробіткових товариств була народовецька "Просвіта", яка брала активну участь у пропаганді кооперативного руху і дбала про підготовку кваліфікованих національних кадрів. За сприяння цієї організації Перша Українська Торговельна Школа кооперативного спрямування відчинила свої двері 5 листопада 1911 р. у Львові [9, 1]. Першим директором навчального закладу став професор Львівської політехніки і державної торгової академії Роман Залозецький, його наступником був сповнений сил теоретик та організатор українського кооперативного шкільництва у Галичині кінця XIX – початку XX ст. Д. Коренець. Головним у його науково-педагогічній спадщині було моделювання структури та змісту, обґрунтування форм, засобів і методики викладання дисциплін в рівневій системі закладів кооперативної освіти (від курсів до вищих навчальних закладів). Створивши, на базі існуючої Першої Української Торговельної школи з дворічним терміном навчання, 1924 р. Торговельну школу середнього типу з трирічним терміном навчання, Д. Коренець розширив мережу загальноосвітніх предметів та увів наступні спеціальні предмети (господарська історія, географія, ідеологія кооперації) до вже існуючих (бухгалтерія, фінансова кореспонденція, купецьке рахівництво, товарознавство, торгівля та інші). При школі працювали: а) однорічний вищий кооперативний курс для тих, хто не мав відповідної освіти і працював у кооперативних установах; б) однорічний торговельний курс для випускників гімназій; в) однорічний торговельний курс для тих, які закінчили гімназію, але не склали випускного іспиту [3, 109].

Створення такої школи на теренах Галичини розглядалося як засіб формування освіченої верстви українських промисловців, ремісників, господарів, торгівців, які були б конкурентоспроможними на ринку праці і водночас національно свідомими будівниками своєї держави.

Ще до заснування товариства "Просвіта", початки вивчення предметів комерційного та торговельного спрямування були закладені у реальних школах у Брно 1811, Львові та Бродах 1817 р. як факультативи до основних курсів. Така економічна освіта набувала дещо емпіричного характеру, в якій ще не передбачалося диференціації за галузями економічного знання. Програми для них були опрацьовані комісією під керівництвом Герштнера.

Однією із перших реальних шкіл у Східній Галичині була Бродівська. Завдяки торгівлі, Броди стали після Львова другим за величиною містом Східної Галичини. Тому тут для потреб купецтва та торгівців було засновано 1817 р. трикласну Єврейську реальну школу (Israelitische

Realschule), в якій значну увагу приділяли предметам комерції. Це була приватна школа з німецькою мовою навчання. У 1853 році місто погодилося частково покривати кошти на утримання навчального закладу, тому тоді вона дістала нову назву повної трикласної нижчої реальної школи [8, 185].

На Буковині, в Чернівцях, відповідно до розпорядження Міністерства освіти від вересня 1881 р., при промисловій школі в 1883 р. було організовано підготовчий комерційний курс разом з трирічним торговим курсом. У 1888 р. у Коломиї місцева адміністративна рада заснувала Промислово-торгову школу ім. Я. Собеського. В 1897/98 н. р. засновано приватну торгову школу в Станіславі. В Самборі в 1889 р. розпочала свою діяльність приватна єврейська торгова школа фонду О. Готтгельфа. Перші фахові жіночі курси комерційної освіти на західноукраїнських землях було відкрито у Львові на базі Виділової школи ім. Королеви Ядвіги в 1890р. Згодом подібні курси для жінок було створено при приватних торгових школах у Самборі й Станіславі [7, 125].

Незважаючи на те, що розвиток українських земель, які перебували в складі Австро-Угорщини, протягом XIX – початку XX був на значно нижчому рівні в порівнянні зі Східною Україною, через грабіжницьку антиукраїнську політику імперії та наявності багатьох пережитків Середньовіччя, український народ спромігся зробити певні кроки в своєму економічному розвитку, чому й сприяло формування суспільної потреби в комерційному навчанні. Саме тоді формується перехід у підготовці професійних кадрів від примітивної системи "навчання в служінні" до організації спеціалізованих освітньо-виховних закладів комерційного профілю, які виступали рушієм економіки з потреб тогочасного суспільства. З перших свої кроків комерційні навчальні заклади не обмежувалися лише професійною підготовкою учнів, а приділяли велику увагу значенню загальноосвітнього компонента.

Аналіз історичних документів показує, що ініціатива в створенні комерційних закладів відходила від приватних організацій. Для розповсюдження знань про кооперативний рух, та першооснови комерції та торгівлі, просвітницькі товариства забезпечили створення комерційних освітніх закладів, що стали незважаючи на певні труднощі у своєму розвитку, наочними для вироблення подальших сучасних стратегій та тактик комерційної освіти, які акцентовані на якісному оволодінні знаннями та їхньому практичному застосуванні. Суспільний рух за розвиток комерційної освіти приймав різні організаційні форми. Активну участь у формуванні суспільного інтересу до проблем фахівців для торговельно-промислової сфери приймала журналістика. Певні аспекти комерційної освіти неодноразово піднімалися на сторінках таких видань, як "Економіст", "Самопоміч", "Господар і промисловець" та "Селянська

каса". На сторінках цих журналів широко висвітлювалися зарубіжний та вітчизняний досвід розвитку кооперативного руху та професійної освіти економічного спрямування, публікувалися проблемні статті та методичні рекомендації по викладенню в торговельних закладах загальноосвітніх та спеціальних дисциплін.

Отже, вивчення досвіду комерційної освіти досліджуваного періоду свідчить про необхідність не лише широкого та всебічного, а й активного, творчого використання цього досвіду в сучасній навчальній та просвітницькій практиці. Створення ефективної національної системи економічного та фінансового просвітництва на сьогодні виступає актуальною стратегічною ціллю української держави. Для того щоб ідея створення ефективної національної системи економічного просвітництва набула реальних рис, необхідне об'єднання зусиль педагогічного та бізнес співтовариства, державних та суспільних інститутів, які б спрямовували усі свої сили на формування у студентів знань і вмінь передбачати, визначати економічні потреби та шляхи їх реалізації, адекватних реакцій на зовнішні фактори суспільних, політичних та економічних змін. Важливо прищеплювати бажання активної участі кожного громадянина в господарському житті держави.

1. Бабенко С., Гелей С., Гончарук Я. та ін. Історія кооперативного руху: Підручник для кооперативних вузів / Укоопспілка, Львівська комерційна академія. – Львів: Інститут українознавства НАНУ, 1995. – 412 с.
2. Гінтерс З. Фахове шкільництво економічного спрямування в Галичині у XIX - на початку XX століття // Теоретичні засади методики професійно спрямованого викладання загальноосвітніх предметів у ПТНЗ: Монографія / За ред. Г.П. Васяновича. – Львів: «Сполом», 2005. – С. 206-229.
3. Добрянський Б. Роль українського педагогічного товариства «Рідна школа» у розвитку фахової освіти в Галичині // Товариство «Рідна школа»: історія і сучасність: Наук. альм. Ч.1./ Упоряд. і наук. ред. Д. Герцюк, С. Ярема. – Львів: Вид-во Львів. край. т-ва «Рідна школа», каф. педагогіки ЛНУ ім. Івана Франка, 2001. - Ч.1 - С.106-112.
4. Зіновчук В. Організаційні основи сільськогосподарського кооперативу. – К. : Логос, 1999. – С. 279.
5. Злупко С. Економічна думка України: Навчальний посібник. – Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2000. – 496 с.
6. Коренець Д. 20-ліття нашої торговельно-кооперативної школи // Кооперативна республіка. – 1931. – № 2. – С. 436-442.
7. Синявська А. Вагомість суспільно-політичного чинника в розвитку комерційної освіти на Західній Україні в XIX ст // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 1997. – №4. - С. 122-126.
8. Турчин А. Державна гімназія в Бродах // Броди і Брідщина. Історико-мемуарний збірник / Чорній Ю., Ціхацький В., Качор Б., Онищук Я., Тимусь Я., Чернишова Ю., Шишка Ю., Стасюк І. – Броди, 1998. – Книга ІІ. – С.184-198.
9. Центральний державний історичний архів України у Львові (далі – ЦДІА), ф. 178, оп. 4, од. зб. 187.
10. ЦДІА ф. 178, оп. 4, од. зб. 1696.
11. ЦДІА ф.146. - Оп. 66. - Спр. 1047. -Арк. 91-92.
12. Zajaczkowski W. C. K. Szkola politechniczna we Lwowie. – Lwow, 1894. – 217 s.

The article deals with the main backgrounds of the commercial education formation within Western Ukrainian lands from the end of the 19 th century till 1939, that created the basis of modern economic education. It highlights the prehistory of the cooperative motion establishment in promoting the first trade and commercial institutions.

Key words: *commercial educational, practical-oriented educational space, for of economical activity.*

УДК 37.018:159.922.1-057.87

Ліана Яцепко

ВИЯВЛЕННЯ ГЕНДЕРНИХ ВІДМІННОСТЕЙ У СТУДЕНСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розглядаються провідні напрями становлення гендерної проблематики в сучасних умовах; подаються результати дослідження усвідомлення студентами своєї гендерної ролі.

Ключові слова: *гендер, педагогіка, студенти, гендерна роль.*

У сучасному соціокультурному просторі України активізується увага до гендерної проблематики. Розроблено понятійний апарат, що дає дослідникам змогу глибше й грунтовніше вивчати особистість у контексті прояву її гендерних особливостей, диференціації понять "стать" і "гендер": стать – біологічне явище, гендер – соціокультурний конструкт [1, с. 102], що знаменує вихід на новий теоретичний рівень осмислення соціальних процесів. Спостерігається тенденція поступового зміщення від аналізу жіночого фактору і констатації чоловічого домінування до аналізу конструювання та відтворення гендеру в усіх соціальних процесах, визначення впливу цих явищ на чоловіків і жінок.

Певні зміни відбуваються і в реальній життєдіяльності. За результатами досліджень, проведених Н. Лавриненко, О. Кікінеджі, С. Оксамитної, Т. Говорун та ін., найбільш типовими з-поміж них є: - зміна традиційної гендерної стратифікації; зміни культурних стереотипів маскулінності та фемінності; трансформації в шлюбно-сімейних стосунках.

За цих умов особливої актуальності набуває необхідність створення стійкої системи отримання особою знань з питань гендера, що посилює значущість гендерного освітнього простору. Гендерна освіта, як засіб одержання і засвоєння гендерних знань, на даний момент набуває поширення в різних соціальних інститутах, одержуючи статус одного з провідних соціокультурних агентів, які виконують функцію відтворення традиційних культурних цінностей суспільства і норм поведінки його членів (Л. Попова, О. Ярська-Смирнова, О. Мещеркіна, Л. Шалаєва).

Згідно з визначенням Е. Дюркгейма, освіта – це засіб збереження суспільного порядку, який забезпечує процес соціалізації окремих людей та їх груп з урахуванням потреб і запитів суспільства [2]. Це відбувається завдяки тому, що "освітні заклади, поряд з іншими агентами соціалізації,

сприяють визначенню особистісної ідентичності, створюють можливість для особистісного, громадянського та професійного вибору" [5, с. 193]. Це сфера, в якій індивід пізнає такі нові ціннісні критерії, як прагнення до успіху, змагання, конкуренція, перемога тощо.

Останнім часом у працях вітчизняних і російських науковців набуло вживання поняття "гендерна педагогіка", яке слід відрізняти від поширеної на Заході феміністської педагогіки.

Феміністська педагогіка – це один з напрямів критичної педагогіки, послідовники якого (Л. Альт'юсер, П. Бордо, Б. Бернштейн, П. Макларен, А. Грамши), піддаючи критиці традиційні підходи в освіті, акцентують на необхідності: подолання нерівності в освітній системі; зміні змісту підготовки вчителів, зокрема у плані оволодіння новітніми педагогічними методами і способів упровадження їх у навчально-виховний процес школи.

На думку російської дослідниці О. Шнирової, відмінність феміністської педагогіки від педагогіки гендерної полягає в тому, що остання пов'язана з обома статями – жіночою і чоловічою, тоді як феміністська – орієнтується переважно на жінок [4]. Обстоюючи доцільність саме гендерної педагогіки, дослідниця стверджує, що "для розвитку гармонійних гендерних відносин необхідна зміна багатьох життєвих настанов представників обох статей, адже у процесі спілкування дівчат з феміністськими поглядами та юнаків з класичними патріархальними поглядами незаперечно виникає конфлікт, який спричинює негативні наслідки" [4, с. 6]. Сучасні фахівці, які займаються гендерними дослідженнями в освіті, подають різні трактування поняття "гендерна педагогіка", проте найбільш уживаним є визначення, яке тлумачить цей феномен як "сукупність підходів, спрямованих на створення комфортних умов ... щодо соціалізації дітей, важливою складовою якої є само ідентифікація дитини як хлопчика чи дівчинки" [3, с. 190].

Таким чином, гендерна освіта і гендерна педагогіка спрямовані на адаптацію існуючих гендерних відносин до сучасних запитів суспільства, зважаючи на представників обох статей. Метою нашого дослідження було виявлення гендерних відмінностей у студентів щодо усвідомлення своєї гендерної ролі.

Вибір вікової групи зумовлювався тим, що студентський вік є завершальним періодом статевого розвитку, утвердження сексуальних орієнтацій, життєвих цінностей, розширення між особистісних контактів, професійного самовизначення, усвідомленого вибору певної лінії статевої поведінки. Одним із провідних методів ми обрали написання есе – художньо-публіцистичний жанр творчості, в процесі творення якого відбувається вільне, виразно індивідуальне трактування запропонованої теми. Теми, залежно від статі студента, формулювалися таким чином: "Я

сьогодні прокинувся (прокинулася) дівчиною (хлопцем) ...", "Щоб я змінив (змінила), якби був (була) дівчиною (хлопцем)?".

Написання есе за такою тематикою викликало деякі труднощі у студентів, зокрема в юнаків, яким було важко зосередитися на завданні, ніколи вони відмовлялися його виконувати або обмежувалися кількома реченнями типу: "Я не можу уявити себе особою іншої статі", "Я народився хлопцем і мені це подобається", "Я ніколи не замислювався над тим, як це бути жінкою". Дівчата більш відповідально поставилися до виконання завдання. Серед них не було зафіксовано жодного випадку відмови від запропонованої роботи.

Аналізуючи результати виконання завдання, виявили цікавий факт: більшість респондентів, описуючи свої почуття за темою "Я сьогодні прокинувся (прокинулася) дівчиною (хлопцем) ...", висловили однакові міркування – "Перше почуття, яке б мене охопило, – був би жах, паніка".

Всі студенти відзначали існуючу у нашому суспільстві гендерну нерівність, звертаючи увагу на такі параметри: схильність до навчання;

-значущість сім'ї і шлюбно-сімейних стосунків; -значущість чоловічої і жіночої статей; значущість власної гендерної ідентичності.

Обробка результатів проводилася за допомогою контент-аналізу. Як наслідок було виокремлено три групи параметрів репрезентації гендерних відмінностей в уявленнях юнаків та дівчат.

Перша група – *мінімальні* розходження між уявленнями юнаків і дівчат (0 % – 7,0 %) щодо репрезентації гендерних відмінностей. Так, 25,2 % юнаків і 27,1 % дівчат поціновують сімейні відносини та власне сім'ю, визначними факторами функціонування якої вони вбачають у коханні, взаємоповазі, довірі.

Водночас була виявлена така тенденція: 32,0 % юнаків і 29,8 % дівчат надають перевагу цивільному шлюбу, вважаючи ці відносини більш прийнятними для сімейної життєдіяльності.

Надання більшої значущості представникам протилежної статі властиве 12 % юнаків і 11,2 % дівчат.

Значущість власної гендерної належності характерне 38,2 % юнаків і 42,2 % дівчат, які чітко усвідомлюють свою статеву належність і розуміють, що означає бути чоловіком чи жінкою з погляду сучасного суспільства.

33 % дівчат і 30,5 % юнаків зорієнтовані на свою майбутню професію, поціновують обраний фах, налаштовані на кор'єрне зростання в його межах. Водночас 23 % студентів не пов'язує свої професійні плани зі спеціальністю, за якою вони навчаються в університеті.

Друга група – *середній* проміжок відмінностей (8 % – 16 %).

Студенти, віднесені до цієї групи називали незначні відмінності у визначених параметрах. У своїх есе юнаки та дівчата акцентували на

андрогенних стосунках у сім'ї. Привабливість цього типу взаємин зумовлювалася тим, що він дає можливості менш жорстко дотримуватися статевих норм, вільно переходити від традиційно жіночих справ до чоловічих.

Бажання змінити поведінку протилежної статі спостерігалося у 35 % юнаків і 52 % дівчат. Це стосувалося таких позицій, як досягнення взаєморозуміння, рівності, поваги, партнерської поведінки.

Уявлення дівчат щодо свого "образу" в гендерній чоловічій ролі зводилося найчастіше до вироблення певних рис характеру: "Я стала б більш відповідальною", "Була б більш послідовною у своїх вчинках". Однак 15 % відзначило, що "сучасним юнакам часто не вистачає саме цих рис".

Третя група – *максимальний* проміжок (17 % – 25 %) між юнаками і дівчатами у параметрах репрезентації гендерних відмінностей.

73 % дівчат, віднесених до цієї групи, вважало, що представники чоловічої статі можуть досягти більших успіхів у професійній діяльності, ніж жінки. Щодо хлопців, то 21,2 % з-поміж них стверджували, що відмінностей у професійному статусі юнаків і дівчат не існує.

Аналізуючи виявлені в уявленнях студентів відмінності стосовно професійного статусу, можна зробити висновок, що юнаки і дівчата чітко розмежовують професії на "чоловічі" та "жіночі". При цьому дівчата більше зважають на роль чоловіка як суб'єкта діяльності, відводячи собі роль виконавця. Особливо ця позиція стосувалася сімейних стосунків. Юнаки більш чітко усвідомлюють сутність своєї професійної діяльності, упевнені в своєму виборі.

У значній кількості есе (52 %) юнаки і дівчата висловили негативне ставлення до шкідливих звичок – вживання алкоголю та паління (наркотики не згадувалися). Найбільш типовими були такі зауваження: "Якби я була хлопцем, то не палила б, не вживала спиртних напоїв, щоб не виглядати смішним у стані алкогольного сп'яніння", "Якби я став жінкою, то не палив би. Жінка народжує дітей, а сучасне покоління дітей і так не дуже здорове", "Раніше частіше палили хлопці, зараз нікого не здивує дівчина з цигаркою. Якби я був дівчиною, то не палив би. Можливо, це пов'язане з моїм бажанням мати дружину, яка не палить".

41,3 % респондентів не звернули ніякої уваги на шкідливі звички, виявили байдужість до цього аспекту.

Особливе значення юнаки і дівчата надають зовнішньому вигляду: "Як би я була хлопцем, то обов'язково займалася б спортом", "Я не хотів би бути дівчиною, адже в такому разі був би змушений виснажувати себе дієтами заради стрункої фігури". 12,5 % дівчат відзначило, що "зовнішні риси юнаків, їхній зовнішній вигляд не є важливими", "привабливість

чоловіків криється в охайності, стилі одягу, манері поведінки". Вагомий вплив на такі настанови справляють засоби масової інформації.

Таким чином, використовуючи кількісний та якісний метод інтерпретації есе, нами були виявлені гендерні відмінності в уявленнях студентської молоді. Сформовані в них гендерні погляди стосовно власних тендерних ролей, відповідають домінуючому в суспільстві гендерному порядку. Налаштованість студентів на своє професійне майбутнє, сімейні статуси зумовлюються стереотипами "чоловічих" і "жіночих" професій та їхніми відмінностями.

1. Воронина О. Теоретико-методологические основы гендерных исследований // Теория и методология гендерных исследований. Курс лекций / Под общ. ред О.А.Ворониной. – М.: МЦГИ-МВШСЭН-МФФ, 2001. – С. 13-106.
2. Дюркгейм Е. Социализация образования / Под ред. В. С. Собкина и В. Я. Нечаева. – М.: ИНТОР, 1996. – 123 с.
3. Гендерний розвиток у суспільстві: (конспекти лекцій). – К.: НЦ "Фоліант", 2004. – 351 с.
4. Гендерная педагогика и гендерное образование в странах постсоветского пространства: Сб. материалов Международной летней школы. – Иваново, 2001. – 200 с.
5. Ярская-Смирнова Е. Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план // Личность и свобода. – Саратов: Гос.пед.ин-т, 2002. – С. 192-195.

The article deals with the becoming of gender problems' basic directions of in modern terms; the results of research, devoted to the students' awareness of the gender role, are presented.

Key words: *gender, pedagogics, students, gender role.*

ЗМІСТ

МАЛОВІДОМІ ТА НЕВІДОМІ ПЕРСОНАЛІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Марія Чепіль. А. Лотоцький про організаційно-методичні засади виховної роботи з дітьми у позаурочний час.....3
Ірина Волошанська. Проблема принципів виховання у педагогічній спадщині к. Д. Ушинського.....11
Аліна Волощук. Становлення Золтана Баконія як педагога-митця.....15
Зінаїда Гіптерс. Євген Храпливий – організатор економічної освіти та хліборобського шкільництва на західноукраїнських землях 24
Тетяна Даниленко. Творчість Юрія Косача в контексті вивчення української еміграційної прози в старших класах загальноосвітньої школи 32
Надія Дудник. Маловідомі сторінки життя і діяльності А. Лотоцького.....38
Яна Кривко. Проблема контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів у роботах с. Ф. Сухорського.....45
О. Кузніченко. Про деякі особливості педагогічної підготовки майбутнього викладача-музиканта у ВНЗ (на прикладі досвіду роботи Т.Б.Юдовіної-Гальперіної).....50
Ірина Лисенко. До питання про діяльність п. О. Заболотського у ніжинській міській чоловічій гімназії на початку хх століття (1912-1918 рр.).....55
Маріанна Петрус. Проблеми морального виховання у родині в спадщині педагогів закарпаття (друга половина XIX – 30-ті рр. XX ст.).....59
Ганна Приходько. Теоретичні погляди Валентина Костянтиновича Крамаренка щодо проблеми фізичного виховання особистост..і.....67
Л. І. Роєнко. Витоки ідей розумового виховання учнів початкових шкіл у поглядах зарубіжних педагогів-науковців XIX століття.....75
Мирослава Сахній. Микола Корф і земська освіта в Україні.....81
Ірина Скоморовська. Внесок Наталії Дорошенко (1888-1974) у розвиток бібліотечної справи на західноукраїнських землях міжвоєнної доби.....85
Ніна Слюсаренко. Форми і методи трудової підготовки учнів у школі І. Ткаченка.....89
Вікторія Стинська, Марія Клепар. Теодор Біленький – український педагог і громадський діяч (до 150-річчя від дня народження).....94

Людмила Турчина. Появление профессионального отбора в историческом разрезе в исследованиях отечественных ученых.....98
Оксана Чуприна. Книжка як джерело виховання відповідальності молодших школярів у творчій спадщині в. О. Сухомлинського.....102

СИСТЕМА БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Тетяна Завгородня. Підвищення якості підготовки майбутніх викладачів: реалії та проблеми.....108
Эльжбета Зызик, Мирослава Парляк. На пути к современному образованию: профессиональное развитие учителей в польше в условиях реформированной школы.....113
Борис Савчук, Галина Білавич. Українознавство як важливий складник національної освіти.....120
Світлана Архипова. Неперервна освіта як фактор розвитку особистості суспільства.....124
Ігор Бай.Українські навчальні видання для початкової ланки освіти Галичини середини XIX ст.....132
Катерина Гоцуляк. Післядипломна освіта у формуванні особистості творчого вчителя.....138
Оксана Джус. Витоки, становлення і тенденції розвитку українського шкільництва на Австралійському континенті.....141
Ельвіра Заредінова, Ельзара Бостанжієва. Культурологічний аспект системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів як соціально-педагогічна проблема.....149
Айше Ільясова. Перспективи розвитку освіти кримськотатарською мовою.....155
Наталія Клочко. Організація початкової освіти дітей в зарубіжному досвіді.....161
Віра Ковальчук. Формування професійної готовності директора школи до ефективного управління загальноосвітнім навчальним закладом.....165
Ірина Лапшина. Історико-критичний аналіз наступності як педагогічного явища.....168
Галина Маслій. Жіноча виділова школа імені Т.Шевченка у Львові як провідний центр високоякісної освіти дівчат-українок (1898-1914 рр.....173
Лариса Мафтин. Нормативно-правова база сучасного українознавства.....177
Зіновія Нагачевська. Проблема змісту навчальної літератури у творчій спадщині жінок-педагогів Східної Галичини (1900-і – 1930-і рр.).....186
Наталя Надточій, Ольга Гава. Удосконалення якості вищої освіти України в контексті європейських загальноосвітніх процесів.....194

Сніжана Настуняк, Костянтин Данелюк. Проблеми реформування освіти України (XX – початок XXI ст.).....200
Олег Прохоров. Проблеми моніторингу освітнього процесу: історичний аналіз.....206
Евгений Пузырев. Особенности руководства самостоятельной работой студентов в техническом вузе.....218
В'ячеслав Різник. Проблеми сучасної професійної підготовки студентів економічних спеціальностей у вищій школі.....223
Лариса Сливка. Виховання здорового способу життя як складник національного виховання в теорії і практиці української школи міжвоєнної доби XX століття.....227
Ганна Сомбаманія. Особливості організації науково-дослідницької підготовки майбутніх фахівців: історико-педагогічний аналіз.....236
Інна Стражнікова. Реалізація оздоровчої функції початкової школи в реформах освіти 244
Галина Субтельна. Перша українська педагогічна виставка у Львові (до 70-річчя від часу відкриття).....249
Ольга Троценко. Модель поетапного формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до іншомовної мовленнєвої діяльності.....255
Катерина Юр'єва. Шляхи модернізації полікультурної складової безперервної педагогічної освіти.....261

ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ В РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ, ОСОБИСТІСНО-ЗОРІЄНТОВАНИЙ, КОМПЕТЕНТНІСНИЙ, ТА ІНШІ ПІДХОДИ ДО ЯКОСТІ ОСВІТИ

Ольга Плахотнік. Ціннісне ставлення особистості до природи як умова гармонійного співіснування.....268
Наталія Талалуєва. Соціальне середовище і ціннісні орієнтації майбутніх робітників.....276
Бекір Адабашев, Дмитро Коломієць. Екологічна культура як складова загальної культури майбутнього фахівця технічного профілю.....284
Олександр Безносюк. Реалії та перспективи вдосконалення виховного процесу у вищій школі.....290
Інга Єгорова. Музично-естетичне виховання як засіб формування духовності школяра в системі сучасної освіти.....297
Олександр Жирун. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх редакторів.....304
Віктор Зонь, Вадим Браун, Олександр Абрамян. Ціннісні орієнтації як установка на продуктивну пошукову діяльність курсантів (студентів) вищих військових навчальних закладів.....309

Валентин Златніков. Основні цілі та завдання навчання іноземних мов у вищих військових навчальних закладах збройних сил України.....315
Олена Карбованець. Компетентнісний підхід до організації навчання мікробіології студентів медиків.....320
Михайло Косило. Позашкільна туристсько-краєзнавча робота на Прикарпатті.....326
Ірина Левчик. Психолого-педагогічні умови забезпечення успішності студентів при особистісно-орієнтованому підході.....330
Ольга Максимович. Формування духовних орієнтацій студентства у виховному просторі вищого навчального закладу.....336
Людмила Нагорнюк. Гуманістичні орієнтири формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх журналістів.....341
Руслана Романишин. Шляхи формування математичних компетентностей молодших школярів.....346
Оксана Поясик. Надбання музично-педагогічного досвіду минулого в сучасному навчально-виховному процесі.....353
Віктор Уліч. Особистісно орієнтований підхід до виховання особистості у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.....357
Анна Шайнер. Розвиток комерційної освіти на західноукраїнських землях (другої половини XIX – до 1939 р.) як важлива передумова формування економічного практикоорієнтованого освітнього простору сучасної України.....364
Ліана Яценко. Виявлення гендерних відмінностей у студентської молоді.....371

CONTENTS

UNKNOW AND NOT POPULAR PERSONALITIES OF UKRAINIAN PEDAGOGICAL CONCEPTION

Chepil Mariya. A. Lototskyi about organizational and methodical principles of educational work with children at out – of class time.....3
Voloshanska Iryna. The problem of educational principles in the pedagogical works of K. D. Ushinskyi.....11
Voloschuk Alina. Zoltan Bakony's artistically – pedagogical activity formation.....15
Gipter Zinaida. Evgen Hrapliviy – organizer of economic education and agricultural apprenticeship in Western Ukraine.....24
Danylenko Tetyana. Yuriy Kosach's creation in the context of studying of Ukrainian emigratory prose in senior forms.....32
Dudnyk Nadiya. Little known facts of A. Lototskyi's life and activity.....38
Kryvko Yana. A problem of control and evaluation of educational progress of pupils in research of S. F. Sukhorskiy.....45
Kuznichenko O. About some pecularities of training future music teachers at high education establishments at high education establishments.....50
Lysenko Iryna. P. Zabolotsky's activity of the Nishyn town musculiny gymnasium of the beginning of the 20 th centuries.....55
Petrus Marianna. Problems of moral education in family in the inheritance of the teachers in Transcarpathia (second half XIX-30 XX).....59
Prikhodco Anna. Theoretical views of V. K. Kramarenco on the problem of physical education of person.....67
Royenko L. The origin of trends of mental upbringing of pupils in primery schools in the view of foreign teachers and scientists of XIX th.....75
Sakhniy Myroslava. Mykola Korf and county education in Ukraine.....81
Skomorovska Iryna. The Natalya Doroshenko's contribution to the development of librarian business in Western Ukraine in 20-30 s of the XX th 85
Slusarenko Nina. "Forms and methods of pupils' labour preparation at I. Trachenko's school.....89
Stynska Vyktoria, Klepar Mariya. Teodor Bilenkiy – Ukrainian teacher and public figure.....94
Turchina Lyudmila. The appearance of the professional selection in a historical view in researches of domestic scientists.....98
Chupryna Oksana. A book as the source of upbringing of responsibility of junior pupils in the creative heritage of V. O. Sukhomlynsky.....102

THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION AS A SCIENTIFIC PROBLEM

Zavgorodnya Tetyana. Upgrading preparation of future teacher reality and problems.....108
Zyzik Elzbieta, Parlak Miroslava. "On the way of modern education: professional development of teachers under conditions of reformed school".....113

Savchyk Borus, Bilavich Halyna. Ethnologic basis nationale education.....119
Archypov Svitlana. Lifelong education as indicative of formation of personality and society.....124
Bay Igor. Ukrainian educational editions are for the initial link of formation of Galichina of middle of XIX th.....132
Gutsulyak Kateryna. Postgraduate education in the forming of creative personality as a teacher".....138
Dzhus Oksana. The sources, foundation and development of Ukrainian shkoolind of the continent of Australia.....141
Zaredinova Elvira. The cultural aspect of the system of professional and pedagogical preparation of future teachers as a social and pedagogical problem.....149
Njyasolova Ajsha. The perspectives of educational development in the Crimean Tatar language.....155
Klochko Natalya. Organization of children's primary education in foreign experience.....161
Kovalchuk Vira. The formation of occupational readiness of a principal head to effective management in schools.....165
Lapshyna Iryna. The notion of succession as a pedagogical phenomenon: the historical analysis of the problem.....168
Masliy Galyna. Lviv women's incomplete secondary school named after T. Shevchenko as a leading center of highly qualified education of Ukrainian girls (1898-1914).....173
Maftyn Larysa. Legislative basis of the modern Ukrainian studies.....177
Zinoviya Nagachevska. The problem of the contents of the textbooks in the heritage of the female teacher in Eastern Galychyna (1900-s -1930-s).....186
Nadtochij Natalya, Gava Olga. Improvement of the quality of higher education in Ukraine in the context of European educational process.....194
Nastunyak Snizhana, Danelyuk Kostyantyn. The problems of reformation education in Ukraine (XX – beginning of th XXI century).....200
Prochorov Oleg. The problems of monitoring in educational process: historical analysis.....206
Puzerov Evgeniy. The pecularities of leadership of independence work of students in technical universities.....218
Riznic Vjyatsheslav. Problems of modern professional preparation of economic specialities students at higher school.....223
Slyvka Larisa. Upbringing of healthy way of live as a component of the national education in the theory and practice of the Ukrainian school of the inter – war period of the XX th century.....227
Sombamania Anna. Pecularities of organization of scientific – research training of future specialists: historical – pedagogical aspect.....236
Strazhnikova Inna. Realization of health fuction of primary school in reforms of education.....244
Subtelna Galina. First Ukrainian Pedagogical exhibition in Lviv to 70 th opening anniversary.....249
Trotsenko Olga. The model of phased forming of future teachers' readiness for the process of using their speech habits during foreign language lessons in primary school.....255
Iuryeva Ekaterina. "Ways of modernization of a polycultural component of continuous pedagogical education".....261

PRIORITY TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF MODERN EDUCATION, INDIVIDUAL, COMPETENT AND ANOTHER APPROACHER TO THE QUALITY OF EDUCATION

Plakhotnic Olga. The valued attitude of personality toward nature as condition of harmonious coexistence.....268
Talalueva N. Social surroundings and wealth understanding of future workers.....276
Adabasher Bekir, Kolomiets Dmitro. Environmental culture as a component of general culture of future technical specialist.....284
Beznosyuk Oleksandr. Perspectives of improvement in upbringing process in higher school.....290
Egorova Inga. Musical – aesthetical education of forming schoolchildren's spirituality jf inner world in modern conditios.....297
Zhyrun Oleksandr. Competent approach to occupational training of future editors.....304
Zon Victor, Brayn Vadym, Abramyan Oleksandr. Values orientation as a task for productive search of students' activity in higher military institutions.....309
Zlatnikov Valentyn. Main goals and tasks in teaching of foreign languages in higher military institutions of armed formed forces of Ukraine.....315
Carbovanets Olena. Competent approach to the organization of study of microbiology by medical students.....320
Kosylo Michael. Extra – scholastic education as a traveling around the Precarpathian.....326
Levchyk Iryna. Psychologic and pedagogical conditions of providing with students' progress according to individual approach.....330
Maksymovych Olga. The formation of students' cultural wealth in breeding higher educational institutions.....336
Nagornyuk Lyudmyla. Humanistic quidlines of forming of the foreign language professional communicative competence of the future journalists.....341
Romanyshyn Ruslana. Ways of cultivating primary pupils' mathematical competences.....346
Poyasyk Oksana. Property of musical – pedagogical of the past in a modern educational and upbringing process.....353
Ylich Viktor. Individual approach as to upbringing of personality in educational process in higher institytion.....357
Shayner Anna. Development of commercial education in Western Ukraine from the end 19 th century till 1939 as the basic precondition of the formation of economic practice – oriented education environment of modern Ukraine.....364
Yatsenko L. Discovering of the pecularities of student youth.....371

Вимоги

до подання статей у Вісниках Прикарпатського університету, журналах, збірниках наукових праць, матеріалах конференцій

1. Обсяг оригінальної статті – 6–12 сторінок тексту, оглядових – до 12 сторінок, коротких повідомлень – до 3 сторінок.
2. Статті подаються у форматі Microsoft Word. Назва файлу латинськими буквами повинна відповідати прізвищу першого автора. Увесь матеріал статті повинен міститись в одному файлі.
3. Текст статті повинен бути набраним через 1,5 інтервалу, шрифт "Times New Roman Cyr", кегль 14. Поля: верхнє, нижнє, ліве – 2,5 см, праве – 1,5 см (30 рядків по 60–64 символи).
4. Малюнки повинні подаватись в окремих файлах у форматі *.tif, *.eps, Corel Draw або Adobe Photo Shop.
5. Таблиці мають мати вертикальну орієнтацію і мають бути побудовані за допомогою майстра таблиць редактора Microsoft Word. Формули підготовлені в редакторі формул MS Equation. Статті, що містять значну кількість формул, подаються у форматі LaTeX.
6. Текст статті має бути оформлений відповідно до постанови ВАК №7-05/1 від 15 січня 2003 року "Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України" (див. Бюлетень ВАК України. – 2003. – №1).

Статті пишуться за схемою:
- УДК і ББК (у лівому верхньому куті аркуша);
- автор(и) (ім'я, прізвище; жирним шрифтом, курсивом у правому куті);
- назва статті (заголовними буквами, жирним шрифтом);
- резюме й ключові слова українською мовою;
- постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми й на які спирається автор, виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття;
- виклад основного матеріалу дослідження з новим обґрунтуванням подальших розвідок у цьому напрямі;
- список використаних джерел;
- резюме й ключові слова англійською мовою.

7. Стаття повинна бути написана українською мовою, вичитана й підписана автором(ами).
8. У цілому до "Вісника" необхідно подати дві рецензії провідних учених у даній галузі.

Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

ВІСНИК
Прикарпатського університету

Педагогіка
Випуск XXV

Видається з 1995 р.

Адреса редколегії: 76000, м.Івано-Франківськ,
вул. Мазепи, 10
Педагогічний інститут
Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника
тел. 2-33-62

Ministry of Education and Science of Ukraine
Precarpathian National University named after V. Stefanyk

NEWSLETTER
Precarpathian University named after V.Stefanyk

PedagogicS
№ XXV

Published since 1995

Publishers adress: Pedagogical Institute,
Precarpathian National University named after V.Stefanyk
57, Shevchenko Str., 76025, Ivano-Frankivsk, tel. 59-60-21

Головний редактор: Головчак В.М.
Літературний редактор: Стражнікова І.В.
Комп'ютерна правка і верстка: Прокопів Л.М.

За зміст і достовірність фактів, цитат, власних імен
та інших відомостей відповідають автори

Друкується українською мовою
Реєстраційне свідоцтво КВ №435

Здано до набору 1.10.2008 р. Підп. до друку 15.10.2008 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура "Times New Roman".
Ум. друк. арк. 21,00. Тираж 100 прим. Зам. 39.

Віддруковано у видавничо-дизайнерському відділі ЦІТ
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
76000, м.Івано-Франківськ, вул. Бандери 1, тел. 71-56-22
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
від 12.12.2006 серія ІФ №218

НБ ПНУС
801433